

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Um olhar sobre as TIC no ensino do Português: concepções e  
práticas docentes no Concelho de Almada**

**Maria da Graça Girão Salgueiro**

**DISSERTAÇÃO**

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE

MESTRADO EM TIC E EDUCAÇÃO

**(2013)**

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Um olhar sobre as TIC no ensino do Português: concepções e  
práticas docentes no Concelho de Almada**

**Maria da Graça Girão Salgueiro**

**Dissertação orientada pelo  
Profº Doutor Pedro Guilherme Rocha dos Reis**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE**

**MESTRADO EM TIC E EDUCAÇÃO**

**(2013)**

## RESUMO

O estudo a que nos propusemos pretendeu investigar como os professores do 2.º, 3.º ciclo e secundário das escolas do concelho de Almada integram as ferramentas da Web 2.0 na sua prática letiva e com que objetivos o fazem.

O aparecimento da Web 2.0 é um facto incontornável na nossa sociedade que originou uma revolução social e cultural. Mudámos a forma como comunicamos, interagimos e aprendemos.

Nas escolas, as transformações originadas por esta sociedade de informação sujeitam os professores a mover-se numa escola que não lhes é familiar, mas na qual têm de trabalhar, formando alunos do mundo da geração digital, em que nós os tradicionalmente detentores do saber, não passamos de imigrantes digitais (Prensky, 2001).

As ferramentas da web 2.0 proporcionam a professores e alunos oportunidades múltiplas e benefícios na aprendizagem. Contudo, apesar do reconhecimento das suas vantagens, elas não serão produtoras de mais e melhor conhecimento se os docentes não as utilizarem.

Assim, neste estudo, através de uma abordagem de tipo descritivo não experimental – um *survey* – procurou-se investigar que ferramentas da web 2.0 utilizam os professores de português nas suas aulas, em escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário do concelho de Almada.

Constatamos que os professores, na sua maioria, ainda não utilizam as ferramentas da web 2.0 em sala de aula, embora todos reconheçam as suas potencialidades. A falta de formação e de equipamentos informáticos permanecem como os principais factores inibidores da integração daquelas aplicações.

**Palavras-Chave:** Web 2.0; Ensino do Português; Práticas de Sala de Aula.

## ABSTRACT

The aim of this research was to study how, and with what goals, the Basic School (2nd and 3rd levels) and Secondary School teachers of Portuguese, from the municipality of Almada make use of the Web 2.0 tools in their teaching practice.

The boom of the Web 2.0 is an unavoidable fact in our society and it started a social and cultural revolution. Changes occurred in the ways we communicate, interact and learn.

In our schools, the changes created by this new information and communication society, made teachers move around in different and unfamiliar grounds: a school where they have to teach students that belong to a digital generation, living in a world where teachers used to be the owners of knowledge and are, now, simple digital immigrants (Prensky, 2001).

The Web 2.0 tools offer teachers and students varied opportunities and learning benefits. However, in spite of the acknowledgement of these advantages, they won't produce more and better knowledge unless teachers use them in their daily practice.

So, in this descriptive, non-experimental approach survey, we aimed to find out which Web 2.0 tools are used by the teachers of Portuguese in their classes in the "2.º and 3.º ciclos" and secondary level in the municipality of Almada.

We came to the conclusion that the majority of these teachers still don't use the Web 2.0 tools in their classrooms, although they all see their potentialities.

The lack of training and of IT equipment remain the main inhibiting factors preventing these teachers from using those tools.

**Keywords:** Web 2.0; Portuguese teaching; Classroom practices.

À memória dos meus avós  
Conceição e António

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço especialmente ao meu orientador, Professor Doutor Pedro Guilherme Rocha dos Reis, cuja disponibilidade e atenção fez com chegasse a bom porto. Muitas vezes foram as suas palavras que me deram ânimo para não desistir.

Aos meus pais a quem devo tudo o que sou.

Ao Rodrigo, que me apoiou sempre com o seu carinho, ao Pedro a compreensão.

A todos os que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo e que me apoiaram ao longo deste percurso, não posso deixar de agradecer.

## ÍNDICE

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
AGRADECIMENTOS	iii
Índice	v
Índice de figuras e quadros	vvi
CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Contextualização e relevância do estudo no contexto nacional	1
1.2 Importância e relevância para a investigadora	2
1.3 Organização da dissertação	3
CAPÍTULO 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
2.1 – Internet no ensino do português:	4
2.1.1 A Internet	4
2.1.2 A Internet na prática letiva	7
2.1.3 A Internet e as suas ferramentas comunicacionais mais importantes	9
2.1.4 A Web 2.	11
2.1.5 As TIC nas escolas	13
2.1.6 Programas de Português no ensino básico, as Metas Curriculares de 2010 e as TIC	20
2.1.7 O papel do professor de Português na seleção e integração de recursos on-line	42
CAPÍTULO 3 METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	46
3.1 Problema de investigação	46
3.2 Contextualização	46
3.3 Participantes	47

3.4 Metodologias de recolha de dados	49
3.5 Metodologias de análise de dados	51
3.6 Cronograma	66
<b>CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS</b>	<b>67</b>
<b>CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES</b>	<b>70</b>
5.1 Considerações finais	70
5.2 Limitações do estudo	71
5.3 Recomendações	72
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>81</b>
Anexo 1 Questionário	82

## **Índice de Quadros e Gráficos**

### **QUADROS**

Quadro 1 Dados relativos ao uso do computador pelas famílias	14
Quadro 2 Dados relativos ao uso do computador pelos jovens	15
Quadro 3 Descrição de atividades com recurso às ferramentas	60
Quadro 4 Potencialidades das ferramentas da web 2.0 para professores utilizadores	60
Quadro 5 Dificuldades na integração das ferramentas	61
Quadro 6 Potencialidades das ferramentas da web 2.0 para professores não utilizadores	64
Quadro 7 Razões para não usar as ferramentas da web 2.0	65

### **GRÁFICOS**

Gráfico 1 Grau de ensino	52
Gráfico 2 Tempo de serviço	53
Gráfico 3 Formação em TIC	53
Gráfico 4 Utilização de equipamento próprio em aula	54
Gráfico 5 Utilização de computador com Internet em aula	54



Gráfico 6	Existência de computador com Internet em sala de aula	55
Gráfico 7	Uso de ferramentas da web 2.0 em aula de Língua Portuguesa	56
Gráfico 8	Nível de experiência com ferramentas da web 2.0	57
Gráfico 9	Frequência da utilização das ferramentas em aula	59
Gráfico 10	Posição perante afirmações	63

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares.

É o tempo da travessia. E se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

# **CAPÍTULO 1**

## **INTRODUÇÃO**

### **1.1 Contextualização e Relevância do Estudo no Contexto Nacional**

Vivemos tempos de mudança! A sociedade de hoje desenvolve-se a um ritmo descomedido, intrincado e absorvente de tal modo que os cidadãos são confrontados com novos problemas e desafios para os quais necessitam de estar preparados. A escola, porque alicerce duma sociedade, sofre também estas mudanças, que se concretizam em atitudes diferentes dos aprendentes face à educação, propostas pedagógicas em constante mutação, reestruturações da escola enquanto instituição e, por fim, as mudanças que advêm da evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e que justificam este estudo.

O turbilhão de recursos disponibilizados aos jovens, e à sociedade em geral, pelas TIC tem vindo a provocar sobressaltos dentro das escolas que colocam aos professores desafios constantes em como lidar eficazmente com estas inovações, de modo a proporcionar melhores aprendizagens, porque é a eles, profissionais do ensino, muitas vezes esquecidos, sobre quem recai a difícil responsabilidade de fazer face a estes desafios, formando cidadãos para a Sociedade do Conhecimento.

Com as alterações ocorridas na World Wide Web, o termo Web 2.0 começou a ser amplamente utilizado para descrever um conjunto de tecnologias que introduzem novas formas de comunicar e de interagir que se podem transpor para o plano educativo, melhorando, dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem. Apesar do ato de aprender ser um processo individual, as trocas de ideias e de conhecimentos devem assumir um lugar fundamental na promoção da aprendizagem. O trabalho cooperativo é um instrumento pedagógico poderoso para uma aprendizagem ativa e participada, ajudando o aluno a desenvolver não só as suas capacidades intelectuais como, também, a sua personalidade e o respeito pelos outros. Na verdade, o professor também tem como função formar os futuros cidadãos e estes irão agir dentro do grupo e terão de aprender a fazê-lo durante o seu crescimento.

O presente estudo representa uma vantagem, não só para estudos posteriores nesta área, como também para a delineação de estratégias de formação que possam ser consideradas relevantes, uma vez que se realiza uma apreciação da situação atual das TIC, designadamente

das competências dos professores de português, no concelho de Almada, diagnosticando barreiras e carências dos referidos profissionais de forma a contribuir para a sua consciencialização e posterior erradicação.

## **1.2 Importância e Relevância do Estudo para a Investigadora**

As tecnologias de informação e comunicação, antes chamadas de informática, sistemas de informação (SI), tecnologia de informação (TI), progridem, atualmente, de modo vertiginoso e espetacular. “O importante nesta sociedade não é a tecnologia em si, mas as possibilidades de interação que elas proporcionam através de uma cultura digital” (Lisbôa, 2010, p.1).

Inevitavelmente, esta introdução de novos suportes de comunicação provocou e continua a provocar, nas escolas, alterações processuais nas formas de ensinar e nos processos de aprender, relembramos o ensino assistido por computador de Skinner e o projeto Logo de Papert. Textos, imagens e sons patentes nas ferramentas da web 2.0 com possibilidades de edição e de interação são já inquestionavelmente uma mais-valia para o processo de ensino aprendizagem, conquanto o deslumbramento e emoção que estes novos recursos apresentam aos alunos, parecendo-nos óbvio o seu encaminhamento para a sala de aula de português, cuja aprendizagem é sempre difícil, morosa, e por vezes monótona.

Desde 1985 com o projeto Minerva até 2012, com o Plano Tecnológico da Educação (PTE), que a tutela vem, a propósito da alteração das concepções sociais e científicas, intervindo na Escola, no sentido de a munir com equipamentos informáticos, pretendo através de normativos, alterar as interações entre as componentes do sistema.

Apesar desta intervenção, continua-se à procura das causas para a ainda difícil utilização em meio escolar das TIC. (Peralta e Costa, 2007; Miranda, 2007, Pedro, 2011).

É pois, neste contexto, que esta investigação tem interesse educativo, porque assenta, ao longo de 21 anos de serviço da investigadora, em sucessivas reformas no sistema do ensino do português. Foi a partir da prática letiva da mestranda, que convive diariamente com as de outros professores no âmbito das TIC, que se pretendeu que, com este estudo, se pudesse contribuir para a sua melhoria, uma vez que se pretende saber como estão a ser integradas, no

ensino da língua materna, as ferramentas da Web 2.0, de modo a aferir-se a melhor forma de encarar a prática pedagógica na aula de português.

### **1.3 Organização da Dissertação**

O âmbito deste estudo cinge-se à avaliação e utilização das ferramentas da Web 2.0 pelos professores de português nas suas aulas. Esta dissertação apresenta-se assim estruturada em função do processo de investigação desenvolvido, encontrando-se organizada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, Introdução, é apresentado o contexto da investigação e a relevância do mesmo no âmbito nacional, para além da apresentação dos motivos subjacentes à escolha deste tema e qual a sua importância para a investigadora. Findado este capítulo, surge a enunciação da estrutura do estudo.

O capítulo seguinte, o segundo, destina-se ao enquadramento teórico que contempla a Internet, a Web 2.0, as TIC nas escolas, passando por uma leitura dos Programas de Português do Ensino Básico, as Metas Curriculares de 2010 no âmbito das TIC e, por fim, qual o novo papel do professor de português na seleção e integração de recursos *on-line*.

O terceiro capítulo diz respeito às metodologias de investigação deste estudo. Inicia-se pelas questões de investigação, enunciando os objetivos do mesmo, faz-se a sua contextualização e apresentam-se os participantes. Ainda no mesmo capítulo são apresentadas as metodologias de recolha de dados e de análise dos mesmos, terminando o capítulo pela indicação do cronograma.

No quarto capítulo, numa primeira parte, faz-se a apresentação e análise dos resultados relativos às respostas dos docentes de português que declararam usar as ferramentas Web 2.0, que atividades desenvolvem nas suas aulas e quais as potencialidades que encontram na utilização destes aplicativos. Na segunda parte, apresentam-se e analisam-se os resultados relativos às razões dos docentes que não usam estas ferramentas, quais os motivos para não o fazerem e quais as potencialidades que creem ter.

O quinto capítulo é dedicado à reflexão final, em referência aos objetivos e limitações da investigação.

## **CAPÍTULO 2**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

#### **2.1 - Internet no Ensino do Português**

##### **2.1.1 A Internet**

A Internet, como salienta Castells “não é apenas uma tecnologia: é o instrumento tecnológico e a forma organizativa que distribui o poder da informação, a geração de conhecimentos e a capacidade de ligar-se em rede em qualquer âmbito da actividade humana” (2004b, p.311). Esta rede de redes à escala mundial, permite que milhões de computadores estejam interligados. Desta forma é difundido o acesso à informação, partilha e transferência de dados. No início, a Internet era vista como unicamente fonte de informação. Nos dias de hoje, tornou-se o principal meio de partilha de informação e de comunicação, apresentando-se ainda como uma tecnologia social, onde milhões de utilizadores interagem, criando novas formas de organização social e novas formas sociabilidade.

Como começou este maravilhoso mundo novo?

A Internet teve no seu nascimento, um enlace entre os EUA e a Europa. A ARPANET, princípio da Internet, resultou de uma combinação entre a ciência e os programas de investigação militar nos Estados Unidos, nos anos 60, sem nunca chegar a ser implementado a nível militar. Consistia numa rede de computadores criada pelo Departamento de Defesa dos EUA, mais especificamente pela empresa ARPA (Advanced Research and Projects Agency), cujo objetivo seria resistir a qualquer tentativa de destruição, isto é, se alguma parte desta rede fosse danificada, os restantes computadores continuariam a comunicar entre si.

No fim da década de setenta, a ARPANET desenvolveu o protocolo TCP / IP (Transmission Control Protocol / Internet Protocol), o qual garantia que todos os computadores ligados à rede pudessem comunicar uns com os outros, de maneira uniforme, tendo-se iniciado a partir daqui a propagação internacional da rede.

Em 1980 Tim Berners-Lee, do Laboratório Europeu de Física de Partículas, desenvolveu uma linguagem de programação chamada HyperText Mark-up Language (HTML), cujo objetivo era a criação de uma teia eletrónica de informação sobre investigação, permitindo a partilha e atualização de informações entre os pesquisadores. Para isso, contou

com a colaboração de Robert Cailliau, que construiu um protótipo do sistema, chamado Enquire3, o qual era semelhante à Wikipédia, pois o conteúdo era armazenado numa base de dados e podia ser acedido e editado remotamente, implementando o conceito de hiperlinks entre os textos.

Em 1985 surge a NSFNET (National Science Foundation Network), criada pela Fundação de Ciência Nacional dos EUA, a qual era composta por várias redes destinadas à educação e investigação, permitindo a ligação gratuita das instituições de ensino e de pesquisa. Com o alargamento das redes, permitiu-se, mais tarde, a ligação das diferentes instituições à rede nacional. Enquanto a rede de computadores se alargava, Tim Berners-Lee fundiu os conceitos tecnológicos de TCP/IP e DNS com o de hiperlinks, criando, em 1990, a World Wide Web. É a partir de meados da década de 90 que a World Wide Web (WWW), passa a permitir a utilização de elementos gráficos e multimédia, originando uma das maiores revoluções tecnológicas.

O surgimento da Internet como meio livre de comunicação e de interação deu o seu contributo na aproximação dos indivíduos, uma vez que a informação partilhada, circula em tempo real, provocando consequentemente muitas mudanças sociais que são defendidas por alguns autores e criticadas por outros. A interatividade, a comunicação interpessoal e uma maior motivação para a abordagem de temas interculturais são, usualmente, salientados como os aspetos positivos destas mudanças; contrariamente, a informação pouco fiável; a falta de atualização de muitos sites; a perda de tempo, devido à desorientação, na procura de informação; o predomínio da escrita face à oralidade e mesmo uma certa desigualdade de oportunidades no acesso à informação, em termos económico-sociais são apontados como os seus aspetos negativos.

O aparecimento e utilização da Internet gerou dois espaços diferentes – o espaço real e o espaço virtual, característica própria da sociedade em rede. A coexistência destas formas de relacionamento – a presencial e a virtual – é uma das grandes mudanças que se fica a dever à Internet, no sentido de acumulação e não de substituição de uma pela outra. (Cardoso et al. 2005).

O grande objetivo da educação é o desenvolvimento do jovem em todas as facetas da sua personalidade, físicas intelectuais e morais, perspetivando a sua plena integração na sociedade. É claro que a educação a nível escolar se constitui como um direito do ser humano e os conhecimentos, que vamos adquirindo e transmitindo ao longo de gerações, procuram não só esse desenvolvimento escolar, como também o pessoal e o social, para que possam,

mais tarde, seguir um caminho digno e construir uma vida com base no sonho de cada um, transformando positivamente a sociedade.

É por este motivo que a escola não pode estar afastada da sociedade de informação em que hoje vivemos, tendo a responsabilidade de fomentar nos alunos a curiosidade para procurar informação, selecioná-la e utilizá-la de uma forma crítica e pertinente para cada um.

Quer sejamos mais pessimistas ou otimistas, a Internet tornou-se, gradualmente, numa imensa fonte de informação importante para o desenvolvimento de competências linguísticas entre outras, com a possibilidade de qualquer aluno acompanhar hora a hora assuntos e temas de outra cultura e língua que sejam alvos do seu estudo.

A qualidade das práticas letivas passou a estar influenciada pela Internet. Ela influi na atividade do professor na e para além da sala de aula. O docente não necessita mais de preparar as suas aulas no isolamento tradicional de uma secretária, há novos horizontes por descobrir, deixando de estar isolado. A troca e partilha de conhecimentos, ideias, planos de aula, materiais, projetos à escala local, nacional ou internacional constitui um meio de atualização de conhecimentos permanente e de formação contínua.

Como refere d'Eça (1998) é na interação entre pessoas, nas partilhas de saberes e nos auxílios cruzados, que se conseguem maiores oportunidades de aprendizagem.

O acesso a bibliotecas e a dicionários *on-line*, incluindo o de obras literárias completas em formato digital, potenciaram a expansão de uma educação em que o aluno se transforma num agente autónomo de uma aprendizagem flexível, e igualmente cómoda, das línguas. A sala de aula vai-se transformando gradualmente em ambientes de aprendizagem mais abrangentes. O conhecimento deixa de ser exclusivamente oriundo de um meio limitado, antes surge de um ambiente global, onde o acesso à informação é imediato e a exploração e a partilha de saberes entre alunos e professores é estimulada, Terceiro (1997), considera que o simples facto de aceder a informação mais atual aumenta a motivação, quer dos estudantes, quer dos professores.

Através do recurso à rede, todas estas oportunidades de aprendizagem são partilhadas proporcionando um maior envolvimento, por parte dos alunos, nas tarefas propostas em contexto de sala de aula. Estas boas práticas demandam que o professor utilize novas ferramentas de ensino. Segundo Eça (1998), o aluno deve ser o centro da aprendizagem e esta deve ocupar-se do lado prático das coisas e incentivar o trabalho individual e de grupo porque estimula as capacidades de crítica e de autocrítica.



Hoje em dia já são poucos os ramos de atividade que têm sucesso sem recorrerem à utilização de tecnologias. O computador e a internet como ferramentas de trabalho e lazer integram a vida diária das gerações mais novas, e por isso, a escola deve não só permitir o acesso facilitado às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, como também fomentar ela própria esse acesso, fornecendo meios e recursos aos alunos, para obterem uma informação digital atual e permanente da sociedade com que se relacionam e coabitam. Este novo espaço criado pela Internet é denominado por Lévy (2001) como o ciberespaço e apresenta-se como um lugar por excelência para se incrementarem projetos que contribuam para o desenvolvimento de uma inteligência coletiva.

### **2.1.2 A integração da Internet na prática letiva**

Através do recurso à rede, emergem novos recursos como imagens, textos, vídeos e sons, em diversas línguas que podem ser usados no processo de ensino e aprendizagem e que devem tornar-se prática corrente pois permitem imensas oportunidades de aprendizagem, proporcionando um maior envolvimento, por parte dos alunos, nas tarefas propostas em contexto de sala de aula.

Os computadores e o acesso à Internet têm cada vez mais importância na Escola, cabendo ao professor a tarefa de utilizar novas ferramentas no ensino, de forma promover o sucesso escolar dos alunos, tão almejado por todos e cuja consequência social é a aprendizagem ao longo da vida, fator essencial para o êxito no trabalho e para o desenvolvimento social. Como a Internet coloca à disposição dos utilizadores uma grande quantidade e variedade de informação, é possível encontrar muitos sites dirigidos para públicos específicos (professores, alunos, formadores e outros educadores) e relevantes para o processo de ensino aprendizagem.

No modelo tradicional, a aprendizagem baseava-se na memorização, onde o aluno era um sujeito passivo na receção de informações e o ensino reduzia-se à transmissão de conhecimentos. O processo de ensino-aprendizagem a que atualmente um aluno deve estar sujeito, pauta-se por um modelo construtivista, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey, *learning by doing*, isto é, aprender fazendo. Como a maior parte da informação se encontra *on-line*, do que realmente se necessita é de habilidade para decidir o que queremos procurar, saber pesquisar, saber processar e saber como utilizar a informação na concretização da tarefa. O aluno é ele próprio o construtor das suas próprias estruturas mentais. Para

Moreira (2000), o movimento construtivista dá preferência a uma pedagogia centrada no aluno, habilitando-o na obtenção, resumo e representação da informação, mas também apelando à sua criação e partilha. Para o construtivismo, o controlo do processo de aprendizagem tem de estar nas mãos do aprendiz e não nas do professor. A este compete um papel não menos determinante, um papel que não tende a reduzir-se, mas sim a diversificar-se; compete-lhe, atendendo a que ele deixa de ser o veículo de transmissão da informação, orientar o aluno, estimular a interação em grupo, promover a discussão entre os alunos como forma de os ajudar a clarificar e a aprofundar o seu próprio conhecimento, propor as mudanças necessárias, pesquisar e fornecer fontes de informação, aspirando sempre a motivação e os interesses dos alunos. Segundo Moreira (2000), a apropriação da informação e a construção do conhecimento pelos alunos são facilitadas através da Internet, mas impõe-se aos educadores uma reflexão e reavaliação das atuais práticas pedagógicas, especificamente nas aulas de língua portuguesa, objetivo ao qual pretendemos responder no final deste trabalho.

Sendo a conceção construtivista a que melhor se adapta e que mais proveito tira das tecnologias de informação e comunicação, as escolas têm a possibilidade de partilhar ideias, recursos e informações de uma forma mais ativa. A Internet poderá facilitar assim às escolas a capacidade de desenvolver recursos para a comunidade, disponibilizar aos alunos e encarregados de educação os trabalhos de casa, várias outras atividades e diversa informação relevante.

Outra das possibilidades que a Internet proporciona é o desenvolvimento de projetos educativos com alunos de diferentes culturas, raças, religiões e até nacionalidades, contribuindo para uma cultura em que se respeite a diversidade e permitindo uma aprendizagem participativa, ativa e dinâmica. Nesta ótica, a Internet permite que toda a comunidade escolar se conecte numa perspetiva de cooperação, fazendo da Escola um local privilegiado de construção de novos saberes. No entanto, Bolt e Crawford (2000) referem que os usos da Internet e a tecnologia educativa possuem uma eficiência que dependem da eficiência dos professores que com elas trabalham.

Todavia, existe um desfasamento considerável entre o investimento que se faz em *hardware* tecnológico e ligação on-line e o investimento na formação de professores e na contratação de especialistas em tecnologia. (Castells, 2004b). Embora se verifique um esforço da tutela no sentido de formar grande parte dos docentes, há algumas dúvidas quanto às

competências mínimas exigidas para a tecnologias na lecionação das suas disciplinas, bem como o conhecimento de novos modelos pedagógicos de aprendizagem.

Do acima exposto, podemos depreender que não basta que a Internet seja usada na Escola como ferramenta de apoio no processo de ensino aprendizagem, é necessário, para uma eficácia do mesmo, que os professores que trabalham com estas ferramentas sejam eficientes.

### **2.1.3 A Internet e as suas ferramentas comunicacionais mais importantes**

As ferramentas comunicacionais da Internet mais relevantes para o ensino do português, enquanto língua materna, são sem dúvida o IRC (chats), o correio eletrónico (e-mail) e os blogs. Em seguida, apresentaremos algumas considerações sobre cada um deles.

#### **Chats**

Uma das mais populares ferramentas da Internet, é usada, tanto por adultos como por crianças para conversar, os chats, oriundo do inglês *to chat*, que significa “conversar de forma informal ou familiar”. (Souza, 2005), exige que todos os interlocutores estejam *on-line*.

Esta ferramenta designa-se por IRC (Internet Relay Chat) e, para se conversar com pessoas num chat, é necessária a instalação de um software cliente, através do qual se pode ligar a um servidor de IRC e, mais tarde, aceder a salas (chats) existentes ou criar novas salas de conversação. Os chats são divertidos e atrativos, pois permitem fazer amizades, conversar com todo um grupo em que vários indivíduos podem estar no outro lado do planeta e tudo isto acontece em tempo real.

Em contexto educativo, os chats são ótimos para a discussão de assuntos e planeamento de trabalhos, para os quais a interação síncrona é importante, e, por possuir este carácter de interação em tempo real, não são raras as vezes em que o encontro de alunos, que estão separados fisicamente e que planeiam realizar trabalhos em conjunto, recorrem ao chat.

#### **Correio eletrónico**

A expressão inglesa *e-mail* (electronic mail) significa correio eletrónico. O correio eletrónico é uma aplicação que foi descoberta quase por acaso e se generalizou rapidamente a partir de 1970, alterando a forma das pessoas comunicarem por escrito entre si, substituindo, em boa parte, o correio tradicional.

A sua descoberta remonta à Arpanet que foi criada para os seus utilizadores estabelecerem a comunicação entre os seus centros de informação, os supercomputadores de que dispunham, contudo, ao perceberem que tinham uma capacidade de processamento informático maior do que necessitavam, procuraram encontrar outras aplicações. Com esta intenção, trocaram várias mensagens entre si, apercebendo-se então que tinham criado o correio eletrónico.

A possibilidade de anexar ficheiros às mensagens que se pretende enviar (textos, imagens, sons, vídeos) em qualquer parte do mundo, a qualquer hora e em apenas alguns segundos fez do correio eletrónico uma ferramenta quase indispensável no nosso quotidiano.

O seu funcionamento muito simples: através de um programa de *e-mail*, o emissor escreve uma mensagem que depois de enviada é transformada pelo modem em sinal analógico e transportada por via telefónica. Chegando ao fornecedor de serviços do remetente, ela é enviada (no caso de reconhecer o endereço do e-mail) ao fornecedor de serviços do destinatário, onde o *modem* do computador descodifica previamente os dados, para que a mensagem possa ser transcrita sob a forma de texto, ficando guardada na sua caixa de correio até que o destinatário se ligue à Internet e possa, por fim, lê-la (Marcelo, 2001). Outra das vantagens do *e-mail* é poder ser enviado para um ou vários destinatários ao mesmo tempo.

No processo de ensino-aprendizagem, ao permitir a comunicação de grupos de alunos, o *e-mail* torna-se uma ferramenta básica em qualquer projeto colaborativo, podendo os grupos partilhar tarefas, textos, informações e atividades.

## **Blogs**

O uso de blogs pessoais, hoje em dia, tem vindo a difundir-se em proporções inimagináveis, sendo um dos meios preferidos para a comunicação interpessoal. A palavra blog vem da redução de weblog e permite a publicação de páginas na web sem a necessidade de um conhecimento de linguagem html o que por si só é já uma vantagem.

Apresenta-se como um diário *on-line* em que são publicados textos elaborados pelo autor, que se constitui também como administrador, ou por diferentes visitantes, que ficam disponíveis por ordem cronológica, com a vantagem que possibilita um espaço para comentários dos leitores.

É facilmente constatável que os blogs têm sido utilizados para diferentes finalidades, desde as estritamente pessoais até as profissionais, como até a Educação, impondo-se dessa forma pela sua atualidade.

Quando pretendemos iniciar um blog, começamos por escolher um site que possibilite o serviço de publicação na web. Normalmente é um serviço gratuito, não exigindo nenhum tipo de conhecimento técnico especializado e que oferece recursos para escrever tal como um editor de texto. Após criar o *blog* pode criar-se e editar-se o post (cada um dos textos inseridos num *blog*).

Lévy (2001) considera que estão emergir novas maneiras de pensar e de conviver a partir do mundo das telecomunicações e da informática. Como pode a escola ignorar tão grande manancial de informação em qualquer língua, sobre qualquer conteúdo à distância de um clic? O blog torna-se portanto uma importante ferramenta que pode ser explorada potencialmente na área educacional, cabendo ao professor dominar as novas tecnologias de informação e comunicação, refletindo sobre suas possibilidades, propor atividades e estratégias diferenciadas na sua utilização.

O uso educacional de um blog pode ser entendido, duplamente, como um recurso pedagógico ou como uma estratégia pedagógica. Na utilização de blogs como recurso, este funciona meramente como um depósito de informações, enquanto que, como estratégia, os blogs abrem espaço para os comentários e exposição das ideias dos alunos, onde os alunos assumem um papel ativo e o professor recetivo.

#### **2.1.4 A Web 2.0**

A World Wide Web que significa rede de alcance mundial, também conhecida como Web e WWW, é um sistema de documentos em hipermédia que são interligados e executados na internet. Normalmente confundidas, Internet e Web, Terceiro (1997) clarifica que Internet não é sinónimo de World Wide Web, mas a união de uma grande quantidade de hipertexto através da Net. A WWW reúne duas tecnologias, a hipermédia e a Net. Hipermédia é quando juntamos hipertexto com multimédia. Entendamos então a Web como uma colossal mediateca de recursos disponíveis quase sempre gratuitos a todos quanto possuam um computador com acesso à internet.

Web 2.0 é um termo adotado por volta de 2003 pela empresa Norte Americana O'Reilly Media para designar uma segunda geração de comunidades e serviços baseados na plataforma Web. O termo não se refere assim a um avanço específico na tecnologia da Web, mas a um conjunto de técnicas para design de páginas da web, técnicas essa que já existiam

desde que a World Wide Web foi lançada, tornando impossível separar a Web 1.0 e a Web 2.0 em termos cronológicos.

A principal diferença entre estas abordagens da web é visível no próprio conceito de web: A web 1.0 atuou, prioritariamente, como uma rede entre computadores e a web 2.0 ultrapassa o carácter meramente tecnológico para formar uma rede entre indivíduos. Enquanto os sites de Web 1.0 são estáticos, fechados e não são interativos, na web 2.0, acontece exatamente o contrário. Digamos que a web 2.0 é mais simples, permite compartilhar e interagir, a disponibilidade é rápida, permitindo ao usuário a sua edição e em tempo real está disponível para a comunidade.

Estes conteúdos colaborativos e/ou participativos, em que os recetores se podem tornar emissores, ou seja, criadores e transformadores da informação ao serem eles os produtores, provocou na sociedade grandes alterações comportamentais.

A passagem da Web 1.0 para a 2.0 consubstancia-se numa mudança de paradigmas nas formas de acesso, uso, participação e interação. Coutinho e Bottentuit Junior (2007), resumem a quatro as diferenças fundamentais entre web 1.0 e web 2.0:

- O papel do utilizador;
- A dificuldade na criação de páginas na web;
- O espaço na rede ser pago ou gratuito;
- O número de ferramentas disponíveis.

O modo como se acede à informação é diferente e esta explosão de conteúdos e de redes sociais, grupos afins que discutem e trocam informações visando colaboração social, acrescenta-se uma maior autonomia e liberdade, que, consequentemente transformam os hábitos sociais: compra-se um bilhete de avião, estabelece-se um itinerário para uma viagem, lê-se um livro, tiram-se fotografias, preparam-se aulas, etc.

Com a Web 2.0, a Internet converte-se numa ferramenta colaborativa, permitindo colocar ideias *on-line* sem saber muito de tecnologia e facilitando a comunicação com o resto do mundo; a título de exemplo: pesquisando confortavelmente em casa, encontram-se novos métodos para a preparação de uma aula. Nos últimos tempos, temos visto surgirem em catadupa novas tecnologias, que apontam para a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem.

Estas inovações tecnológicas demonstraram vantagens evidentes para a aprendizagem, pelo aumento da motivação e da autonomia dos alunos, ao trazerem uma maior diversidade de atividades para o professor aplicar em aula.

A web tem-se tornado fundamental para docentes e alunos, enquanto complemento de recursos rico e inesgotável que ajuda qualquer um a manter-se informado e a comunicar com qualquer ser falante. Estimula-se o processo de interação social e aprendizagem com contributos e ideias de cada interveniente. Torna-se também um instrumento fundamental para o reforçar das ligações entre a escola e a comunidade envolvente. A facilidade de aceder, reconstruir e trocar na web 2.0 poderá ser o seu garante de sucesso, uma nova geração da internet na qual qualquer usuário, seja professor ou aluno, pode participar ativamente como autor, coautor, colaborador, crítico e criativo.

Pode e deve a escola tirar proveito destas novas tecnologias, por exemplo do correio eletrónico (e-mail), dos ambientes de conversação *on-line*, das páginas web ou do Mensageiro Instantâneo porque possibilitam desenvolver estratégias com finalidades pedagógicas variadas, a fim de desenvolver grupos de aprendizagem, onde os participantes podem discutir, analisar, explorar áreas do saber, para além de poderem partilhar materiais, construí-los colaborativamente ou simplesmente trocar ideias.

### **2.1.5 As TIC nas escolas**

Não há muito tempo atrás a carta, o jornal, a revista, o livro, apresentavam-se como os mass media por excelência e permitiam a comunicação através da linguagem verbal escrita. A máquina fotográfica era o instrumento obrigatório quando queríamos captar imagens e para a linguagem sonora usávamos o rádio e o telefone. O termo genérico audiovisual refere-se, pela primeira vez, a uma forma de comunicação que combina som e imagem, grande inovação na altura e se concretiza primeiro com o cinema ainda no século XIX e mais tarde com a televisão, já no século XX.

Hoje, a tecnologia digital possibilita a produção de textos, os hipertextos, que permitem a articulação da escrita, da oralidade, do som e da imagem tudo no mesmo suporte que demonstram como hoje comunicamos e, enquanto o fazemos, vamos simultaneamente modificando os nossos modos de ver, de ler e de aprender.

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), designação que engloba o conjunto de procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar,

que surgiram no contexto da Revolução Informática desenvolvidos gradualmente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 90 do século XX, entraram no nosso dia-a-dia e dominam todos os discursos das mais variadas áreas do saber ou atividades económicas da nossa sociedade.

Considera-se que o advento destas novas tecnologias e a forma como foram utilizadas pela sociedade possibilitaram o surgimento da Sociedade do conhecimento e da Informação, expressão de uso corrente para identificar o novo tempo civilizacional e tecnológico, em que se vivem já há alguns anos penetrantes e aceleradas transformações sociais e tecnológicas, que nos afetam no modo como nos relacionamos, como trabalhamos, como ocupamos os tempos de lazer e como aprendemos.

Foram várias as instituições internacionais que se debruçaram sobre a Sociedade de Informação: desde a Comissão Europeia à Unesco, com a publicação de livros e de relatórios, como por exemplo, "Crescimento, competitividade e emprego — Os desafios e as pistas para entrar no século XXI", apresentado em 1993, o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI". A União Europeia, em 1999, lança a iniciativa "eEurope — Sociedade da Informação para Todos", a Comissão Europeia projetou o plano de ação eLearning (Desenhar a Educação do Amanhã), para o período de 2000-2004.

A importância desta tecnologia é de tal ordem, que o seu uso ou propriedades estão presentes em processos normalizados de recolha, tratamento, avaliação, análise e difusão de dados. Vejamos alguns dados que justificam a afirmação anterior, retirados do inquérito à utilização de TIC pelas famílias realizado no 1.º trimestre de 2010, pelo Instituto Nacional de Estatística em colaboração com a UMIC (Agência para a Sociedade do Conhecimento), os inquéritos realizados pelo projeto europeu EU Kids Online e os inquéritos realizados no âmbito do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) da OCDE:

Dados relativos às famílias e aos indivíduos de 16 a 74 anos de idade:		Portugal	União Europeia 27	
Possuem computadores		60%	Países Baixos	92%
Utilizam o computador	Com habilitação superior	97%,	Luxemburgo	99%
	Com o ensino secundário	94%	Países Baixos	96%
	Com o 9.º ano ou inferior	40%	Suécia	81%
Utilizam Internet	Com habilitação superior	96%	Luxemburgo	99%
	Com o ensino secundário	92%,	Países Baixos	95%
	Com o 9.º ano ou inferior	34%	Suécia	78%
Utilizam a Internet todos os dias ou quase todos os dias		75%	-----	

**Quadro 1 – Uso do computador pelas famílias**



Da observação do quadro, podemos constatar que o desempenho de Portugal face aos itens indicados não está muito aquém dos países que se encontram em primeiro lugar, exceto nos itens assinalados, o que demonstra o grau elevado de utilização provável das TIC. É um facto que as Tecnologias de Informação e Comunicação estão cada vez mais presentes na vida dos indivíduos, o que provoca mais e mais difíceis desafios para a produção e transmissão do conhecimento, com relevância para aquele que é desenvolvido na escola. Se nos interessava sobremaneira conhecer os dados relativos à sociedade em geral, interessava-nos especialmente saber da utilização de TIC pelos jovens de 10 a 15 anos de idade, que são a faixa etária em que se encontra a maior parte dos nossos alunos:

Dados relativos aos jovens de 10 a 15 anos de idade em Portugal:		
<b>Utilizam o computador</b>	No 3.º ciclo de escolaridade	100%
	Com 2.º ciclo inclusive	96%
<b>Utilizam Internet</b>	No 3.º ciclo de escolaridade	100%
	Com 2.º ciclo inclusive	90%
Utilizam a Internet todos os dias ou quase todos os dias		67%
<b>As principais atividades na Internet</b>	Pesquisa de informação para trabalhos escolares	97%
	Mensagens em <i>chats</i> , <i>blogs</i> , <i>websites</i> de redes sociais, <i>newsgroups</i> , fóruns de discussão <i>online</i> ou mensagens escritas em tempo real	86%
	Correio eletrónico	86%
	Jogos ou <i>download</i> de jogos, imagens, filmes ou música	79%
	Consulta de <i>websites</i> de interesse pessoal	63%
	Colocação de conteúdo pessoal num <i>website</i> para ser partilhado	55%
<b>Competências na utilização de TIC</b>	Com ajuda de colegas, familiares ou amigos	74%
	Autoaprendizagem	69%
	Na escola	61%
	Fora da escola	6%

**Quadro 2 – Uso do computador pelos jovens**

Estes dados mostram uma muito elevada utilização de Internet e computadores pelos jovens e chamou-nos à atenção o facto de se encontrar como primeira atividade a pesquisa para a realização de trabalhos escolares e a escola aparecer em terceiro lugar no modo como ajudam os jovens a adquirir as suas competências TIC.

Ainda que o impacto das TIC na sociedade em geral seja colossal, é no mínimo estranho que a escola não seja maior difusora das competências em TIC ou no entender de

Miranda, tecnologia educativa, designação preferida pela autora. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa” (Miranda, 2007, p.43), até porque por toda a Europa e também em Portugal, se desenvolveram programas que tinham como objetivo central a integração educativa das tecnologias de informação e comunicação:

- O Projeto nacional MINERVA (Meios Informáticos No Ensino – Racionalização, Valorização, Atualização) funcionou entre 1985 e 1994. Segundo Ponte (1994) esta medida, “Encorajou o desenvolvimento de práticas de projeto dentro das escolas, contribuindo fortemente para o estabelecimento duma nova cultura pedagógica, baseada numa relação professor/aluno mais próxima e colaborativa”;
- O Programa Nónio Século XXI (1996-2002), criado pelo Ministério da Educação, propunha essencialmente a melhoria das condições de funcionamento da escola e o sucesso do processo ensino-aprendizagem. A par, surgem os Centros de Competência que para além de apoiarem as escolas nesta área proporcionavam ações de formação contínua para os professores das escolas abrangidas, numa perspetiva de integração curricular das TIC;
- O Programa Internet na Escola (1997-2003), subordinado ao Ministério da Ciência e da Tecnologia, tinha como principal objetivo colocar um computador multimédia ligado à Internet através da Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade (RCTS), em todas as escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico e teve um enorme impacto pois contribuiu para o seu apetrechamento em meios informáticos;
- A ECRIE (Equipa de Computadores, Rede e Internet nas Escolas) era uma equipa multidisciplinar, a quem competia genericamente conceber, desenvolver, concretizar e avaliar iniciativas das escolas no domínio do uso das TIC;
- O Plano Tecnológico da Educação (2007-202012) a quem se deve também os programas: “e-escola”, ”e-escolinha”, “e-professor” e “e-oportunidades”, que facilitaram a aquisição de computadores portáteis quer a alunos do 5.º ao 12.ºano e do 1.º ciclo respetivamente, quer a professores e o último contemplava os trabalhadores em formação, inscritos nos Centros das Novas Oportunidades. É também relativo a esta medida o apetrechamento das escolas públicas do 2.º e 3.ºciclos do ensino básico e com ensino secundário com computadores, videoprojectores, quadros interativos, certificação em TIC dos docentes, formação

de professores em TIC e a disponibilização da plataforma Moodle nas escolas. No final do ano de 2010, a maioria das escolas públicas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e com ensino secundário tinham redes de área local com e sem fios, com acesso à Internet. Em 2011, 100% das escolas públicas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e com ensino secundário dispunham de ligação à Internet em fibra ótica a pelo menos 64Mbit/s e mais de 1.700 Recursos Educativos Digitais (RED) estavam disponíveis através do Portal das Escolas, em integração com a Rede de Repositórios Educativos Europeia, que permite o acesso a quase 40.000 RED.

Atualmente, os tempos de crise económica obrigaram a cortes orçamentais e reestruturações do funcionalismo público e a escola está na linha da frente: aumenta-se o número de alunos por turma, extinguem-se disciplinas e projetos, reduz-se o corpo docente, não fosse a existência da tecnologia dir-se-ia a escola reduzida ao velho quadro e giz e os alunos a papel e lápis. Urge pois reduzir custos e também aí com o auxílio da tecnologia, observando o investimento que as editoras livresas fazem em versões e-book dos manuais escolares, acompanhados normalmente de CD-ROM com imensos materiais digitais e interativos e que na sua maioria não necessitam do recurso à Internet, pois ainda que seja uma mais-valia, o recurso à rede acarreta custos para a escola na sua manutenção e atualização.

Se a sociedade já se rendeu ao encanto das TIC, se a taxa de penetração doméstica não é débil, conforme pudemos verificar, que mistério cinge a sua parca integração nas escolas? E na aula de português?

A história do Homem tem mostrado que qualquer inovação penetra em meio escolar morosa e lentamente, basta lembrar a televisão que só nos anos oitenta começa a ser utilizada na educação, quando nos anos sessenta já era o principal meio de comunicação social.

O papel das tecnologias de informação e comunicação na escola portuguesa têm sofrido mudanças nestes últimos anos. Muitos estudos se dedicaram a investigar a relação entre tecnologia e educação. Apesar de os professores possuírem equipamentos informáticos com acesso à internet e utilizarem programas e recursos da Web, ainda existem bastantes dificuldades em integrá-las em contexto de sala de aula....

Num estudo pedido pelo Ministério da Educação para conhecer a utilização das TIC em contexto educativo pelos professores de todos os níveis de ensino, exceto o superior, Paiva (2002) apresenta algumas conclusões: os professores usam as TIC sobretudo para preparar as aulas (processador de texto e a Internet) em detrimento da interação com os alunos em sala de

aula; os professores reconhecem que o uso das TIC exige novas competências e revelam desconhecimento das vantagens pedagógicas das TIC no contexto educativo.

Numa análise mais detalhada da produção académica em torno das questões que envolvem esta relação, é possível dizer que esses estudos apresentam uma tendência predominante na inserção das tecnologias no ensino escolar: privilegiou-se o seu aspeto lúdico, de modo a modernizar as práticas escolares, suavizando os dissabores do laborioso trabalho didático exigido pelo ensino formal. Propor a inserção de tecnologias na escola apenas como recursos, alimentando a esperança de que elas possam tornar as instituições de ensino mais contemporâneas e as aulas mais lúdicas, deixa por si só de lado muitas questões que nos parecem fundamentais na crise que a escola enfrenta e acaba por abrir espaço para que as práticas pedagógicas continuem as mesmas. Para que o potencial das TIC possa ser aproveitado é necessário concretizar abordagens pedagógicas baseadas não só na interação entre professor-aluno, como e essencialmente entre aluno-aluno, desenvolvendo-se assim o trabalho colaborativo como estratégia primordial.

Alguns autores (Martín-Barbero e Rey, 2001; Fischer, 2007) são críticos quanto ao uso instrumental das TIC e apontam que a “reformatação” das práticas escolares só se dará se se encarar as tecnologias como lugares de produção de sentidos quer através da linguagem, quer através da leitura e da produção de textos na escola. Fischer (2007, p.8) acrescenta que:

“estudar as imagens, (...) narrativas e interpelações de programas de televisão, filmes, vídeos, jogos eletrônicos, corresponderia, ao meu ver, a práticas eminentemente pedagógicas e indispensáveis ao professor que atua nestes tempos. Isso porque há todo um trabalho de simbolização, no lugar daquele que imagina, (...) assim como há um trabalho permanente de simbolização, no lugar daquele que se apropria do que vê e ouve a partir das diferentes mídias.”

Aquilo que se pretende é que se possibilite ao aluno uma leitura multidireccional por oposição a uma leitura unidireccional (da esquerda para a direita) do texto. Por outro lado, expor os alunos a produções dos média permitirá uma abertura para outras dimensões que não apenas a dimensão pedagógica do conteúdo escolar. Os filmes, programas de computador, sites, são produções da cultura e não da didática que permitem o aprender do currículo informal. Afinal, estas tecnologias participam dos nossos modos de ver e ler, de informar e ensinar, de conhecer e aprender, sendo que as práticas escolares, além de, na maioria das

vezes, rejeitarem esses modos, acabam por ignorar o processo de produção de sentidos que se dão na articulação das linguagens nos textos multimidiáticos e a condição polissêmica dos textos.

Os estudos sobre o ensino do Português e as TIC, demonstram um aumento da investigação em tecnologia educativa, fruto da sua crescente importância na sociedade, vejam-se os estudos de Moura (2005), Gomes, (2006), Ferrão, (2008), Faria, (2008), Lucas, (2009), Coutinho, (2009) e Moura, (2010) que nos evidenciam como usar ferramentas da web 2.0 na aula de português. Segundo Coutinho (2006), Gepe, (2008) e Martín, (2013), a investigação realizada em torno da inclusão das TIC no ensino, não só do Português mas também de outras áreas, tem registado um aumento significativo, sinal que a tecnologia tem vindo a ser integrada nas escolas, mas para Costa (2007) e Cardoso (2012), embora se verifique que os professores usam cada vez mais as TIC na sua atividade, continuam a ignorar outras possibilidades da relação entre a escola e as tecnologias digitais, nomeadamente aquelas que dizem respeito à leitura e à escrita. É ponto assente que as escolas estão a usar mais as tecnologias de informação e comunicação, mas o seu uso é ainda muito reduzido em termos de interação direta com os alunos e das suas verdadeiras potencialidades, continuam a ser pouco utilizadas na criação de ambientes de aprendizagem construtivistas (Paiva, 2002; Peralta, 2007; Alves, 2008; Pedro, 2012).

Atendendo a que a forma de pensar construtivista sobressai nos documentos oficiais sobre educação, a integração didática das tecnologias na escola não tem sido muito satisfatória (Paiva, 2002; Moreira e Leal, 2006; Lopes, 2012), uma vez que a prática pedagógica não tem sofrido alterações significativas.

Todos sabemos que não é por imposição ministerial que se mudam práticas, disponibilizar e dotar as escolas com novos meios é importante, mas o passo seguinte é o uso pedagógico das novas tecnologias como elemento primordial para o sucesso e qualidade do ensino.

A questão da formação de professores é uma pedra basilar neste assunto, a que não tem sido dada suficiente importância. Lisboa et al. (2009) afirmam mesmo que o entrave principal à integração das TIC em contexto educativo é a falta de formação dos professores, tanto ao nível da formação inicial como contínua.

Investir na formação de professores não é uma estratégia a curto prazo, levará vários anos a ter algum impacto, embora nos últimos cinco anos se tenha obrigado os professores a uma certificação nível 1 em TIC. Deste modo, desencadearam-se um sem número de ações de

formação sobre as mais diferentes tecnologias de informação e comunicação, muitas vezes assistidas segundo conveniência de horário ou local de realização, factos perfeitamente compreensíveis, atendendo ao horário já de si carregado do professor. Mas a maioria das ações disponibilizadas pelos centros de formação estão organizadas tendo como ponto de partida o ponto de vista do professor/formador e nem sempre vai ao encontro da prática letiva dos formandos.

Não é hábito no nosso país os docentes terem acesso aos resultados da investigação educacional produzida no meio académico, mas também a maioria da formação contínua assenta no conhecimento do conteúdo disciplinar, deixando de lado o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987), isto é, durante a formação inicial, os professores aprendem o conteúdo científico, deixando a seu cargo, posteriormente, encontrar as estratégias pedagógicas apropriadas, ou seja entender a partir da sua experiência (Motta-Roth, 2002). Tal procedimento acontece também na formação contínua, onde especialistas proporcionam palestras com conhecimentos teóricos em geral desvinculados da realidade escolar. Não se percebe porque se promove um desenvolvimento profissional do professor desarticulado, sem inclusão do conhecimento científico e dos conhecimentos da prática letiva.

Vê-se assim o professor da atualidade dividido entre a espontaneidade tradicional de transmissão de conteúdos ao qual ele próprio foi submetido ao longo da sua vida escolar, a legislação educacional que exige mudança na prática pedagógica do professor, conforme Novos Programas de Português do Ensino Básico, a imposição de uma sociedade digital onde se incluem os Encarregados de Educação e a confrontação por parte dos seus alunos que sabem mais de tecnologia do que os docentes.

#### **2.1.4 Programas de Português no Ensino Básico, as Metas Curriculares de 2010 e as TIC**

As tecnologias de informação e comunicação colocam informação à disposição de todos, mas é à Escola que cabe a missão de transformar essa informação em conhecimento porque nem todos os cidadãos têm acesso ou sabem explorar as ferramentas dos dispositivos tecnológicos.

Como predispor alunos para a aprendizagem da escrita, da leitura, da oralidade e da gramática, se no entender deles este caminho se revela sinuoso e desprovido de utilização real? Se tudo se encontra à distância de um clique, porquê assistir a aulas penosas, onde se interpretam textos na sua maioria do passado ou se analisam funções sintáticas em frases que

atualmente ninguém usa? Se os estudantes sentem que o seu desempenho não vislumbra sucesso nas suas provas periódicas escolares ou nas provas nacionais, como insistir na sua aprendizagem?

Não estaremos muito longe da opinião dos alunos, também comprovada pelos resultados obtidos em provas de aferição, no 1.º e no 2.º Ciclos, em exames do 9.º e 12.º ano, nos resultados de PISA e em outros estudos efetuados neste domínio.

Não é raro ouvir docentes relatarem que os alunos escrevem com muitas falhas, que a sua produção textual demonstra grandes incorreções sintáticas, morfológicas e ortográficas, que a sua leitura evidencia deficiências porque não reconhecem palavras ou o ritmo e a articulação de sons não é a apropriada e até desconhecem as regras do conhecimento explícito da língua.

A linguagem é por excelência um meio de desenvolvimento pessoal e social e esta realidade escolar exige que a comunidade docente, a vontade política, enfim, a sociedade em geral, reflita e diligencie estratégias que se possam traduzir no sucesso dos alunos, uma vez que a língua portuguesa «serve o quotidiano dos indivíduos e contribui para a sua realização como membros de uma sociedade» (Mateus, 2009, p.3). A mesma autora adianta ainda que “o domínio do uso da língua é considerado como uma referência fundamental para a avaliação do desenvolvimento psicológico e social dos indivíduos.” (p.3)

Neste seguimento, Domingos (1986) atribui à linguagem um papel fundamental na socialização dos indivíduos, quer em contexto familiar, quer em contexto escolar. Segundo ele, há o código restrito e o código elaborado, cuja origem radica na estrutura social da classe trabalhadora e da classe média, porque se realizam diferentes formas de comunicação devido às características específicas de cada grupo em interação. Salientam-se a diversidade e as divergências da funcionalidade da língua, segundo o ambiente social em que se realiza.

Bautier (1998), por seu turno, menciona a importância do quotidiano, imediato, autêntico e pragmático em que se realizam as necessidades comunicacionais dos indivíduos, quando expressam os seus sentimentos, modo de ser e de estar, seja na área familiar, seja na área profissional. Rodrigues (2011) denomina-a de uso funcional e natural da linguagem.

Aceitando como facto que as línguas são organismos vivos mutáveis, que evoluem com as sociedades, é também inegável que a comunicação em si mesma, o uso da oralidade e da escrita, se vão alterando e transformando por sua vez a sociedade.

Para Lev Vygotsky (1987), fundador da teoria sócio-construtivista do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem,

oral e escrita. Referindo-se à oralidade, preconiza o autor que a estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento, onde existe já uma gramática independente, passando aquele por muitas alterações até se transformar em fala. A velocidade em que esta acontece não possibilita uma formulação complexa nem permite ensaios e escolhas, mas como tem presente o contexto, infere-se muita informação. A escrita, por sua vez, é a forma de fala mais elaborada que reclama um maior número de palavras do que a oralidade para expressar a mesma ideia, atingindo uma complexidade sintática muito maior. Aqui o contexto está ausente, sendo a comunicação conseguida através das combinações das palavras, o que resulta em formas complexas, originando a necessidade de rascunhos. Por isso a elaboração de um plano assume uma tal importância e mesmo que não se faça um rascunho escrito, este tem de fazer-se em pensamento. Os Novos Programas do Português do Ensino Básico (NPPEB) enfatizam esta atividade preparatória por se ter percebido que a evolução do rascunho para o texto final reflete o processo mental dos alunos. Esse rascunho mental é, para Vygotsky, uma forma de fala interior, funcionando tanto para a escrita, como para a oralidade. Para o autor há dois planos da fala, o semântico, que representa o aspeto interior e o fonético que constitui o aspeto exterior e apresentam leis diferentes, logo a gramática do pensamento não coincide com a gramática da língua. A fala interior e a escrita simbolizam o monólogo e a fala oral simboliza o diálogo. Neste subentende-se que os interlocutores conheçam suficientemente o assunto, para que seja possível a oralidade, fala abreviada, que é habitualmente acompanhada de expressões faciais, gestos, entoação e tonalidade das vozes. A escrita, por sua vez, tem uma função capital enquanto modo de comunicação, expressão e representação do pensamento, sendo conjuntamente motor e produtor do desenvolvimento. Saber escrever distingue-se como competência escolar transversal e ferramenta de participação social, mas a sua importância é inversamente proporcional ao seu domínio.

As últimas medidas de política educativa, na área do ensino do Português, concretizadas nos Novos Programas do Português (NPPEB, 2009) e nas Metas Curriculares (Metas 2012), acentuam a importância da língua na aprendizagem formal e investem no professor de Português mais uma responsabilidade no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicacionais dos alunos.

Convém ressaltar a noção de competência a que nos referimos anteriormente. O termo competência foi pela primeira vez usado por Chomsky (1978) e a ele contrapôs o autor o termo desempenho, significando o primeiro o conhecimento ou domínio que uma pessoa tem de uma língua ao passo que o segundo designaria o uso que se faz dessa mesma língua em



situação real. Mais tarde, amplia-se esse conceito, pois desta interpretação estava arredada a função social de uma qualquer língua, adicionando-se-lhe o termo “comunicativa”, competência comunicativa portanto.

Na verdade, para que um falante seja bem-sucedido na sua comunicação, não é suficiente considerar apenas a gramática, ou seja, a correção do sistema formal da língua. Para que a sua comunicação seja eficaz, o falante terá de processar concomitantemente outras informações, de natureza não linguística, que procedem da situação de comunicação em si mesma, ou de convenções e regras de carácter social. O conhecimento das regras culturais e sociais é responsável pelo ajustamento do uso da fala num dado contexto social.

De facto, há muitos elementos que contribuem para a construção do significado de um ato concreto de comunicação e a correção linguística é apenas um deles, “el conocimiento del sistema lingüístico no garantiza el éxito de un acto comunicativo sino que, para ser competente en este ámbito, el usuario añade otros recursos, capacidades u habilidades a los estrictamente lingüísticos. Sin ellos, la comunicación no tendría éxito” e ainda “lo correcto no es lo mismo que lo adecuado y que son varios los conocimientos que debemos unir a la norma para lograr una comunicación satisfactoria” (Armendáriz et al, 2003, p.53). Entende-se por “competências o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (NPPEB, 2009, p.15).

O domínio da língua materna, língua de escolarização (Mateus et al, 2008) é portanto essencial e sem dúvida alguma ela apresenta-se como garante do sucesso educativo, porquanto a língua é o código veiculador de outras aprendizagens, logo “ importa que os alunos saibam comunicar e agir, com sucesso, em diferentes situações, orais ou escritas, interagindo com diferentes sujeitos, de forma adequada às finalidades da interação e ao contexto em que decorre” (Teixeira, 2011).

Mas nem sempre a língua portuguesa foi encarada nestes moldes. Vejamos em seguida e cronologicamente, as alterações a que o ensino do português foi sujeito.

O nosso sistema educativo é ainda regulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro) que surge em 1986 e atribuiu ao Estado a responsabilidade na promoção da democratização do ensino e na garantia ao direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, princípios humanistas contemplados na Constituição Portuguesa de 1976. Devemos olhar para a LBSE como a conclusão de um processo que desde a revolução de 74, vinha acumulando transformações e o documento firma em diploma legal, um quadro normativo que estabelece a

organização e as estruturas do sistema educativo. Esta Lei apresenta-nos novos pressupostos como a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade, por um período escolar de nove anos, estabelecendo a escolaridade obrigatória que corresponde à duração do ensino básico, dividido em pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, sendo este último o antigo 7.º, 8.º e 9.º do curso unificado. É também determinada a unificação do ensino secundário geral, do prolongamento do ensino secundário complementar, do ensino superior politécnico, da criação das escolas superiores de educação, dos modelos de gestão democrática das escolas através da eleição de representantes de professores e pessoal não docente bem como órgãos próprios para assegurar a direção de cada estabelecimento escolar.

Este documento, orientador da política educativa, na época em que Portugal adere à Comunidade Económica Europeia, exatamente em 1986, resulta da necessidade de uma reforma no sistema educativo, que fosse ao encontro da nova identidade europeia dos portugueses. Contudo, a grande inovação da Lei de Bases do Sistema Educativo consistiu na reorganização do sistema educativo através da sua divisão em educação pré-escolar, escolar e extraescolar.

Neste contexto, a educação escolar passou a compreender os ensinos básico, secundário e superior, como aliás ainda hoje em dia. Um aspeto, que aqui nos interessa realçar, é a extraordinária relevância dada ao ensino/aprendizagem da língua materna. “ (...) deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português” (LBSE, artº. 47.º, ponto 7).” Este espírito de transversalidade faz de todos os elementos de uma comunidade educativa responsáveis pela mestria em língua materna.

Depois do período instável pós 25 de abril, dá-se especial atenção a aspetos curriculares em detrimento das ideologias e aceita -se que o alargamento do sistema educativo pode ter efeitos perversos, no que diz respeito à qualidade desse ensino, pois a sociedade passou a exigir da escola, que entretanto se massificou, o desempenho de novas tarefas na socialização dos jovens, na promoção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução.

Surge então o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, que estabeleceu uma reforma curricular para o ensino básico e secundário a partir do ano letivo de 1989/90. A disciplina de Língua Portuguesa adquire neste currículo uma projeção ímpar com interferência até noutros espaços curriculares, apresentando-se como “matriz de identidade e como suporte de

aquisições múltiplas” (Dec-Lei nº286/89). Mais tarde, no Despacho Normativo nº 98-A de 1992, é mesmo pedido aos professores nos três ciclos do ensino básico que se pronunciem sobre a “competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita.” (Despacho Normativo nº 98-A de 1992). A língua materna detinha então uma carga horária de 5 horas semanais no 2.º ciclo e de 4 horas semanais no 3.º ciclo.

Passemos em seguida à configuração da disciplina de Língua Portuguesa, desde os programas anteriores, os de 1991 até aos nossos dias.

Em 1991 é tornada pública pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de julho, a organização curricular e programa de Língua Portuguesa que conferia 5 horas semanais no 2.º ciclo, 4 horas no 3.º ciclo e, no ensino secundário, são conferidas três horas semanais à disciplina de Português. “Reconhece-se a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da língua materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.” (Organização Curricular, 1991).

Estes princípios expõem a importância da língua materna como o meio de estruturação individual, mediadora entre o falante e o mundo. Por outro lado, percebe-se que o domínio da língua pelo indivíduo condiciona-lhe a apropriação de conteúdos. Desta forma se reitera a relevância da disciplina, atribuindo-se-lhe um estatuto particularmente importante, mas o encargo de tantas funções, acresce numa pluralidade de finalidades que, por serem tão pouco específicas da própria disciplina, a tornam generalista e pouco diferenciada, uma vez que podem ser cumpridas por outras componentes curriculares, a título de exemplo: “promover a estruturação individual através do domínio dos instrumentos verbais que exprimem conceitos de espaço, de tempo, de quantidade, ou que permitem estabelecer relações lógicas, descrever, interpretar e valorizar;” ou “facultar processos de aprender a aprender e condições que despertem o gosto pela actualização permanente de conhecimentos” (Organização Curricular, 1991a, p. 53).

Dos objetivos, por seu turno, infere-se que o professor de Língua Portuguesa deverá desenvolver um trabalho focado especialmente em práticas de língua que envolvam o

aperfeiçoamento das competências da comunicação verbal. Porque o objetivo do nosso trabalho não se prende com esta temática, seguem alguns dos objetivos que corroboram a afirmação acima:

“Domínio Ouvir/falar:

- \*Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza em função de objectivos diversificados

- \*Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação

Domínio Ler:

Leitura recreativa:

- \*Criar hábitos de leitura através de laços afectivos e sociais com o acto de ler.

Leitura orientada:

- \*Desenvolver a competência de leitura: interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo.

Leitura para informação e estudo:

- \*Adquirir métodos e técnicas de trabalho individual e em grupo que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.

Domínio Escrever:

Escrita expressiva e lúdica:

- \*Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita.

Escrita para apropriação de técnicas e modelos:

- \*Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.

- \*Adquirir métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.

Aperfeiçoamento de texto:

- \*Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorreção.

- \*Adquirir métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.

Funcionamento da Língua:

- \*Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso.

- \*Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos.” (DGEBS, 1991a, p. 53/54).

O programa é pois apresentado de acordo com o princípio da progressão em espiral, alargando progressivamente, o que justificará a repetição de objetivos e conteúdos, contudo, se lido o documento, constata-se que afinal a progressão é muitas vezes e só repetição.

Como podemos constatar, neste documento esta conceção instrumental da língua em que se valoriza a oralidade em detrimento da escrita, escrita como produto e não como processo (Brandão, 1991), não apresenta espaço para a leitura dos textos literários, nem faz referência ao conhecimento da estrutura da língua como fator importante na criação de textos. Estamos pois perante uma abordagem que acentua o uso funcional da língua sempre na dependência de contextos situacionais (ouvir/ ler, falar/ escrever) e centra-se no desenvolvimento social, cívico e afetivo, ou seja, apenas se apela à exercitação da língua como prática, isto é, meio de dizer e fazer, relegando as dimensões da língua como sistema linguístico e da língua como maneira de pensar e de construir um universo de referência (Bautier, s/data). A disciplina apresenta uma carga horária de cinco horas semanais no 2.º ciclo e quatro horas no 3.º ciclo. No ensino secundário, a disciplina chama-se Português, por oposição ao ensino básico em que se denomina Língua Portuguesa e são-lhe conferidas três horas semanais.

O Programa de 1991, prevê a inclusão das tecnologias, chamando-nos a atenção a sua presença em dois domínios: na leitura e na escrita, respetivamente em “Leitura para informação e estudo”, “Escrita para apropriação de técnicas e modelos” e “Escrita Aperfeiçoamento de texto”.

Ainda que consideremos a sua presença quase invisível, não é de ignorar a sua inserção justamente nos domínios onde atualmente cremos ser mais proveitoso o trabalho colaborativo com recurso às tecnologias, vejam-se os trabalhos de Santos (2005), Moura (2010) e Coutinho (2009).

Depois de 1996 a “reforma” foi substituída pela “inovação” (Pacheco, 2007, p. 85), e as mudanças curriculares são discutidas e experimentadas entre 1997 e 2001 em algumas escolas, conduzindo à reorganização curricular dos ensinos básico e secundário (Dec.-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, e Dec. Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro).

O Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais, (CNEB, 2001), apresenta as “competências gerais” e as “competências específicas” estabelecidas para o ensino do Português, bem como das outras áreas curriculares. Nele se afirma que “No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas

que vivem no País. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (CNEB, 2001, p. 31).

Este documento, muito mais em particular que o anterior, especifica qual o contributo da aprendizagem da língua portuguesa para a aquisição e desenvolvimento de todas as competências que os alunos deverão dominar à saída do Ensino Básico, para além de evidenciar o seu papel de relevo: a aula de Língua Portuguesa devia constituir-se como um espaço de treino onde a relação com a comunicação escrita tem obrigatoriamente um carácter transversal, porque na vida como na escola a prática da leitura e da escrita é onnipresente. Atendendo na altura à vaga de imigração que faz do nosso país o destino, note-se a preocupação em contemplar os falantes que têm outras línguas maternas, incluindo como processo de operacionalização das competências gerais “Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional” (CNEB, 2001, p. 31). Se atendermos à carga letiva apresentada, notamos a diferença de agora ser apresentada em blocos de 90 minutos, em que o 5.º ano terá de repartir 5 x 90 minutos por semana, pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e História e Geografia de Portugal. No 6.º ano acresce meio bloco à situação anterior. Já no que diz respeito ao 3.º ciclo, a carga horaria letiva é de 2 blocos de 90 min por semana, para 7.º, 8.º e 9.º anos.

O CNEB vem apresentar um conjunto de competências essenciais nas várias áreas disciplinares. No caso da disciplina que nos interessa são já constituídas metas a atingir no fim de cada ciclo sendo a disciplina transversal nas formas de operacionalização. Nas suas competências específicas, a disciplina de Língua Portuguesa fica distribuída por cinco competências: compreensão oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito, ao contrário do programa de 1991, que se apresentava organizado em quatro domínios (ouvir/ falar, ler, escrever e funcionamento da língua). As competências gerais a desenvolver deveriam ser:

- “- Valorizar e apreciar a língua portuguesa, quer como língua materna, quer como língua de acolhimento,
- Usar a língua materna de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento;
- Usar a língua portuguesa no respeito de regras de funcionamento;
- Promover o gosto pelo uso correcto e adequado da língua portuguesa;

- Auto-avaliar a correcção e adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento.

De modo resumido, apresentamos as competências específicas da Língua Portuguesa:

Competências do modo oral:

Alargar a compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão, e dominar progressivamente a compreensão em géneros formais e públicos do oral, essenciais para entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos;

Alargar a expressão oral em Português padrão e dominar progressivamente a produção de géneros formais e públicos do oral, essenciais para entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos.

Competências do modo escrito:

Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista;

Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional.

Competências do conhecimento explícito:

Desenvolver a consciência linguística, tendo em vista objectivos instrumentais e atitudinais.

Desenvolver um conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do Português padrão.” (CNEB, p. 31 e 32).

É neste documento que a oralidade surge como competência autónoma, subdividindo-se em compreensão oral e expressão oral, apesar de no programa de 1991, o domínio ouvir/falar já surgisse a par do ler e do escrever. Não é de estranhar esta situação, uma vez que o modelo que influencia os textos programáticos na década de 90, é o paradigma comunicativo/utilitário.

Apesar das reformas e inovações há no entanto um fracasso no sistema educativo, não só em Portugal, como noutros países, verificando-se que, apesar do pouco tempo decorrido depois das reformas, são realmente poucas as mudanças nas escolas (Fullan 1993). Os níveis preocupantes de insucesso obrigam à reflexão sobre a promoção de aprendizagens e o eco negativo das mesmas, as taxas de retenção em Portugal continuam a ser das mais altas nos países europeus que pertencem à OCDE (OECD, 2011).

Queremos acreditar que foi em consequência imediata dessa reflexão que se foram, todos os anos, introduzindo alterações legislativas no ensino de uma disciplina tão fundamental e que vem carecendo de estabilidade político-legislativa. Veja-se a distinção clarividente de Lima (1996) sobre reforma-decreto e a reforma-mudança em que a existência da primeira não significa uma imediata e frutífera mudança, antes pelo contrário, sendo exatamente esta situação a responsável pelos problemas a que tem estado sujeito o sistema educativo. Atentemos pois nas alterações a que a disciplina tem sido sujeita:

- Adoção, no ano letivo de 2004, da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS) pela Portaria nº1488/2004, de 24 de dezembro que revogou a terminologia em vigor até então, a Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967. O documento criado por uma equipa de linguistas portugueses para utilização no ensino e aprendizagem da língua portuguesa continha definições erróneas e exemplos inadequados pelo que é muito mal recebido pelos docentes em geral, tendo suscitado grande contestação, o que motivou a sua suspensão (Portaria n.º 476/2007, de 18 de abril), revisão e discussão pública. É finalmente, em 2008, que a TLEBS aparece transformada num Dicionário Terminológico *on-line* disponível no site do Ministério da Educação e Ciência.
- Em 2005 nova reação ministerial com a criação do Plano Nacional de Leitura cujos objetivos “são o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, determina, para além de outros programas, a inserção de atividades de leitura orientada na sala de aula de todos os alunos do 1.º e 2.º Ciclo e do Jardim de Infância.” (Plano Nacional de Leitura). Inscrito neste, encontra-se o Programa de Ação de Promoção da Leitura), impulsionado pelo Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Ministério da Cultura em articulação com as Câmaras Municipais através das suas Bibliotecas.
- Em 2006 é publicado o Despacho 7/2006, que obriga a lecionar aulas de Português Língua Não Materna a alunos estrangeiros no ensino básico. É de salientar que os professores vão assumir estas funções sem qualquer formação prévia.
- No ano de 2007, Despacho 546/2007, é iniciado o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), que foi concluído prematuramente, em 2009/2010. Esta iniciativa procurou melhorar o ensino da língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico, particularmente na compreensão da leitura e de expressão oral e escrita,



através de uma articulação estreita entre as escolas e os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores.

- Em 2009, através do Despacho n.º 15971/2012 de 14 Dezembro, são homologados os Novos Programas de Português do Ensino Básico (NPPEB), que só vão entrar em vigor no ano letivo 2011/2012, estranhamente, para o 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos, enquanto os restantes anos se regem pelo programa de 1991.
- No ano de 2011, entra finalmente em vigor, a 13 de maio, depois da resolução do Conselho de Ministros n.º 8/2011 de 25 de Janeiro, o Acordo Ortográfico assinado em 1990 e é suspenso pelo Despacho 17169/2011, de 23 de dezembro, o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).
- E, por fim, em 2012, através do Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, é feita uma nova Revisão da Estrutura Curricular e são publicadas as Metas Curriculares, Despacho n.º 15971/2012, de 14 dezembro.

Com efeito, a língua em que se pensa sofre alterações ao longo da vida que justificam atualizações, mas acreditamos que têm sido demasiadas e as inconstâncias legislativas não abonam a bem do sucesso educativo dos alunos para além de serem penosas para os docentes pois tudo está em constante mutação o que gera incerteza e insegurança.

Em seguida, iremos debruçar-nos concretamente sobre os novos programas e as metas curriculares.

“Sendo a língua de escolarização no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de extrema importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas “fronteiras” disciplinares. O princípio da transversalidade afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele.” (NPPEB, 2009, p.12)

É assim que é apresentada a nossa língua nos Novos Programas de Português do Ensino Básico (NPPEB). Num documento que se quis abrangente e pormenorizado, de estruturação simples permitindo facilmente a consulta, a língua portuguesa aparece-nos como corolário das anteriores apreciações: se hoje ela é experiência humana, comunicação

linguística, conhecimento linguístico, conhecimento translinguístico, património e fator identitário, como poderia não ser transdisciplinar e transversal?

A aprendizagem da língua, ainda que iniciada em pequeno núcleo familiar, não cessa no fim da escolarização, embora o desempenho que o indivíduo dela teve em percurso escolar seja sintomático e crucial na aprendizagem ao longo da vida. Sem dúvida que a língua portuguesa se torna perentória no desenvolvimento de cada um, nas relações entre os indivíduos, no acesso ao conhecimento, no sucesso dos alunos e de qualquer profissional e no exercício pleno da cidadania.

Os NPPEB encontram-se organizados tal como o CNEB, mediante a definição de metas de desenvolvimento por ciclo de ensino a que se dá o nome de resultados esperados, sem anualização pré-determinada, deixando à escola e aos professores a liberdade para tomar as suas opções em função do seu contexto escolar. Este grau de autonomia dada aos docentes e às suas escolas, prevista no programa, pretende uma equilibrada gestão, pois possibilita uma maior adequação do que se ensina e para quem se ensina, sempre norteada pelo “princípio da progressão, porque o processo de ensino e aprendizagem de um idioma progride por patamares sucessivamente consolidados” (NPPEB, 2009, p. 9)

Alicerçado na organização do CNEB e tendo subjacente o Dicionário Terminológico, os novos programas ocorrem sob a forma de tabela, apresentando em primeiro lugar a caracterização do ciclo de estudos, em segundo lugar está a formulação dos resultados esperados para a aprendizagem do Português, em terceiro lugar faz-se a apresentação do quadro de descritores de desempenho para as cinco competências (compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua) e respetivos conteúdos, em quarto indica-se o corpus textual, com critérios de seleção e quadro-síntese, sempre ciclo por ciclo e, por fim, enunciam-se orientações de gestão para cada ciclo, insistindo no princípio da evolução das aprendizagens ao longo dos três ciclos, numa linha contínua de dificuldade crescente em que o conhecimento se alarga, evitando repetições injustificadas, se complexifica e se sistematiza, um pouco à semelhança do que se preconizava nos programas de 91.

Entretanto em julho de 2012 é feita mais uma Revisão da Estrutura Curricular que, à semelhança das outras, declara a disciplina de língua portuguesa fundamental e por isso haverá lugar a um reforço na carga letiva desta área curricular no básico tal como no secundário. Assim no 2.º ciclo, língua portuguesa terá no mínimo 250 minutos no 5.º e 6.º anos, organizados em blocos de 45 minutos. No terceiro ciclo, a disciplina língua

portuguesa disporá de 600 minutos repartidos equitativamente por cada um dos anos. No Secundário, o 10.º e 11.º anos terão uma carga horária de 180 minutos, enquanto o 12.º ano usufruirá de 200 minutos, que devem ser especialmente dirigidos à melhoria da expressão oral e escrita dos alunos.

Por fim, nem um ano depois da entrada em vigor dos novos programas, eis que em 2012, nova legislação vem agitar este mar convulsivo do ensino da língua portuguesa. As Metas Curriculares uniformizam a nomenclatura da disciplina que se designa agora de português em todos os ciclos, decisão acertada quanto a nós, mas que veio trazer novas inquietações às escolas e aos docentes de como conjugar os programas ainda tão prematuros com estas metas. Note-se que no ano letivo 2012/2013, as metas constituíram um referencial a seguir, mas no próximo ano elas assumirão um carácter obrigatório.

Na sua introdução, as Metas Curriculares “estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico. Constituindo um referencial para professores e encarregados de educação, as metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual.” (Metas, p.1).

São visíveis algumas, quanto a nós, marcas de retrocesso em relação aos novos programas. Somos de imediato confrontados com um desfasamento na nomenclatura diferente da usada nos programas, fala-se em domínios, objetivos e conteúdos (tal como no programa de 1991), substituindo as competências, designação, aliás, usada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), o termo gramática substitui conhecimento explícito da língua, sem uma justificação válida, ou seja, não há correspondência entre a nomenclatura usada nos dois documentos e é lamentável que não tenha havido respeito pela macroestrutura dos programas elaborados com base num debate público (Conferência Internacional sobre o Ensino do Português) sendo bastante claro para os docentes que se devem reger especialmente pelas Metas, recorrendo aos programas apenas naquilo que for omissos, “representando um documento normativo de progressiva utilização obrigatória, por parte dos professores.” (Metas, p.1). Pôs-se de parte a lógica do ciclo para se passar à do ano de escolaridade, insistindo-se na responsabilização dos docentes pelo processo ensino/aprendizagem; afirmação um pouco estranha se atendermos que a colocação dos professores é feita e decidida pela tutela, “a responsabilização pelo seu ensino em um momento determinado do percurso escolar” (Metas, p.5)

Quanto ao estudo da literatura, já presente nos novos programas, há um reforço do seu estudo que aparece como solução dos muitos problemas relacionados com o domínio da comunicação oral e escrita, no entanto, a sua operacionalização é apenas associada a uma lista de obras e autores a estudar.

Em relação à leitura e à escrita, a primeira aparece no documento Metas como promotora da absorção de processos e estilos que venham a facilitar a composição, elemento que faz parte da escrita, parecendo notar-se aqui uma conceção muito tradicionalista, distante do preconizado pelos novos programas que insiste na escrita como um processo laborioso e gradual.

Deste modo, com todas estas alterações, ou diríamos mesmo confusões, a que tem estado sujeito o ensino do português, em que o saber estava consagrado, hoje os docentes perdem-se no meio de tanta legislação, de tanta alteração de nomenclaturas e segundo Delgado-Martins, (1993) dominar a terminologia no português é facilitar o trabalho também noutras disciplinas.

Estamos convictos que, sendo o sucesso escolar a par da melhoria do desempenho linguístico dos cidadãos, um objetivo primordial da nossa sociedade, haverá que incentivar, na escola, o trabalho colaborativo, em que predomine a índole de inovação e a partilha de práticas de ensino da língua, numa visão interdisciplinar, de modo a incrementar o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicacionais dos alunos. Acreditamos verdadeiramente que só através da união de esforços e a partilha de responsabilidades entre todos os docentes, se poderá, em consciência trabalhar com rigor e profissionalismo, com os documentos da tutela para bem dos nossos alunos.

Convém no entanto lembrar que o desenvolvimento tecnológico tem feito despontar novas maneiras de comunicar, facto que não pode de modo nenhum ser ignorado pela Escola, porque se geraram novas necessidades, especialmente no que à língua diz respeito, concretamente à língua escrita. Para Niza (1997) os níveis de insucesso ao nível da linguagem escrita são preocupantes sendo um dos pontos críticos do ensino do Português (Amor, 1997).

Há quem responsabilize as TIC e os média pela perda de hábitos de leitura e de trabalho dos jovens, mas por outro lado, considera-se que basta equipar todas as escolas com computadores e acesso à Internet para que os alunos aprendam. Apesar da crescente importância das TIC na sociedade do conhecimento e da informação, elas são ainda secundarizadas na maioria dos documentos ministeriais. Se não vejamos.

No programa de 1991, há apenas uma referência às tecnologias, indicação essa integrada nos objetivos gerais da disciplina de língua portuguesa com o seguinte texto: “Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção de aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias.” (Organização curricular, 1991). Todos sabemos que o progresso chega com largo atraso à escola, já em 1995 Garrido afirmava: “Alude-se muitas vezes à incapacidade demonstrada pelas escolas, seja qual for o seu nível, já não apenas em antecipar ou preparar o futuro, mas até, inclusivamente, em acompanhar medianamente o ritmo dos tempos.” (p. 1). Em 1991, estava-se em pleno desenvolvimento do projeto MINERVA (1986/1994) iniciativa financiada pelo Ministério da Educação para a introdução das TIC nas escolas e investigação sobre as suas implicações nas práticas de ensino e nas aprendizagens dos alunos. Como se podia ter tão parca referência a algo que já estava em desenvolvimento?

No CNEB, artigo n.º 6, “Constitui ainda formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio.” (CNEB, p.260)

Os NPPEB (2009) são o documento onde temos o maior número de referências às TIC, percebemos assim que é clara a necessidade de o ensino e a aprendizagem da língua acompanharem as exigências da Sociedade do Conhecimento. As alusões aparecem de imediato referidas no 1.º ciclo, o qual não é nosso objetivo, por isso passemos à análise do que acontece no 2.º CICLO, na competência da escrita, especificamente em “Escrever em termos pessoais e criativos” :

“Intervir em rede, utilizando dispositivos tecnológicos adequados:

- Cooperar em espaços de partilha da escrita relacionados com os seus interesses e necessidades;
  - Participar em projectos de escrita colaborativa, em grupo ou em rede alargada.”
- (NPPEB, p.90)

Mais à frente, nas indicações do corpus textual,

“Considera-se fundamental que neste ciclo se dê continuidade a práticas que instituem a turma enquanto comunidade de leitores, intérpretes e divulgadores de textos, com recurso frequente aos meios tecnológicos e informáticos disponíveis, num espectro de linguagens muito alargado, com a consequente compreensão e valorização do seu papel social e cultural.” (NPPEB, p.102)

“Convém ainda sublinhar de novo a necessidade incontornável de inclusão de textos de carácter multimodal, não literários e literários, o que implica ter em conta o conceito de multiliteracia.” (NPPEB, p.103)

São mesmo indicados os tipos de texto não literário a trabalhar,

“Correio eletrónico, SMS, blogue, fórum” (NPPEB, p.104)

E as indicações estendem-se ainda em “Contextos e recursos de aprendizagem”

“Aquilo que aqui cabe dizer quanto a contextos e recursos de apoio à aprendizagem parte da noção de que a aula de Português do 2.º Ciclo deve constituir-se como um contexto favorável à emergência dos desempenhos apresentados como resultados esperados. Estes resultados pressupõem um trabalho organizado e sistemático do oral, da leitura, da escrita e do conhecimento explícito da língua, envolvendo múltiplas literacias, bem como o uso efectivo das tecnologias de informação e comunicação (TIC).” (NPPEB, p.108)

“A aula de Português deve ser gerida de modo a constituir-se como um espaço de aprendizagens significativas. Nesse sentido, recomenda-se que:

i) O português oral, na sala de aula, seja entendido não só como língua de trabalho, mas como um domínio rigorosamente programado de conteúdos. São evidentes as vantagens em utilizar os recursos das TIC, para trazer para dentro da aula uma grande variedade de discursos e de textos orais e multimodais” (NPPEB, p.109)

“No que se refere às TIC, devem estas ser utilizadas como ferramentas de apoio ao trabalho nas competências específicas. Assim, importa dar ao aluno oportunidades para:

- i) Utilizar criticamente a Internet na busca e no tratamento de informação multimodal, em função de diferentes objectivos de estudo;
- ii) Utilizar programas informáticos tendo em vista uma apresentação cuidada de trabalhos;
- iii) Utilizar programas de processamento e edição de texto para as tarefas de revisão da escrita;
- iv) Trocar e partilhar informação por via electrónica, respeitando regras de comportamento no uso da Internet;
- v) Ser crítico, relativamente ao uso das TIC no acesso à informação, na resolução de problemas ou na produção de trabalho criativo.” (NPPEB, p.109)

Como se pode observar, as TIC aparecem pela primeira vez na competência da escrita, especificamente, escrever em termos pessoais e criativos, em que se apela à produção de textos de forma colaborativa. Além da interação poder ser *on-line*, os alunos desenvolverão competências de fala e de escrita, sendo essa prática uma comunicação mais real, mais próxima do seu dia-a-dia. Na parte seguinte, ocorrem indicações muito precisas no corpus textual, divisão do documento onde se patenteiam as escolhas de textos, seguidas dos respetivos critérios de seleção e quadro síntese. Também neste item, cuja presença é aliás

comum aos três ciclos, se apontam veementemente as tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de apoio para trabalhar quer a oralidade, a leitura e escrita.

Passemos em seguida para análise dos NPPEB no que diz respeito ao 3.º ciclo, na competência compreensão/expressão oral, “Falar para construir e expressar conhecimento”,

“Utilizar adequadamente ferramentas tecnológicas para assegurar uma maior eficácia na comunicação.” (NPPEB, p.121)

Posteriormente na competência da leitura, “Ler para construir conhecimento (s)”

“Interpretar processos e efeitos de construção de significado em textos multimodais.” (NPPEB, p.123)

E também em “Ler para apreciar textos variados”,

“Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.” (NPPEB, p.124)

É de realçar a progressão com que se pretende confrontar os alunos no ensino aprendizagem do português neste documento, enquanto no 2.º ciclo as alusões às TIC aparecem apenas na competência da escrita, para o 3.º ciclo elas aparecem imediatamente nas competências da oralidade e da leitura como também veremos na da escrita, em “Escrever para construir e expressar conhecimento (s) ”

“Assegurar a legibilidade dos textos, em papel ou suporte digital.

Utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação nos planos da produção, revisão e edição de texto.” (NPPEB,p.127)

Também em “Escrever em termos pessoais e criativos”,

“Utilizar os recursos tecnológicos para desenvolver projectos e circuitos de comunicação escrita” (NPPEB, p.128)

Tal como já havia acontecido no 2.º ciclo, existem igualmente referências explícitas às TIC no corpus textual, embora estas sejam mais extensas e específicas, nomeando-se concretamente que tipo de texto não literário trabalhar quer na leitura, quer na escrita,

“Assim, é fundamental proporcionar aos alunos experiências em que eles desenvolvam a capacidade de produzir textos para narrar descrever, expor, explicar, comentar ou argumentar, integrados em projectos de escrita com ligação ao trabalho sobre os textos literários, à exploração dos meios de informação e comunicação ou ao estudo das matérias escolares.” (NPPEB, p.141)

“Textos para blogues e fóruns de discussão, cartas; correio electrónico e SMS” (NPPEB, p.142)

Antes de surgirem os Contextos e Recursos de Apoio à Aprendizagem, aparecem as Oportunidades de aprendizagem, que vêm reforçar a importância do recurso às TIC no ensino básico,

“Aconselha-se a criação de dinâmicas de trabalho que conduzam à elaboração de registos elaborados pelos alunos – memorando, diário de leituras, portefólio, blogue, etc., em suporte de papel ou em suporte digital – de modo a permitir a construção de uma “memória pessoal...” (NPPEB, p.149)

Por fim,

“A organização do trabalho pedagógico deve considerar e apoiar-se num conjunto de recursos que permitam o desenvolvimento articulado das diferentes competências. Destacam-se aqui, pela sua particular relevância, a referência a instrumentos de apoio à aprendizagem, à biblioteca escolar e à utilização das tecnologias de informação e comunicação...” (NPPEB, p.152)

“No tocante a instrumentos de apoio à aprendizagem e tendo em vista o desenvolvimento das diferentes competências, importa promover o uso regular e autónomo de gramáticas, dicionários, prontuários, enciclopédias e outros instrumentos auxiliares de trabalho, em suporte convencional ou digital...” (NPPEB, p.152)

“A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação deve ser favorecida como ferramenta de aprendizagem, como recurso documental para acesso à informação, na resolução de problemas ou como auxiliar na elaboração de trabalhos.

As actividades e projectos realizados deverão ter em conta, p. ex.:

- i) O uso crítico das TIC na selecção e na avaliação da informação obtida;
- ii) O respeito pelas regras éticas no uso da informação pesquisada;
- iii) A utilização crítica e criativa das potencialidades das TIC na produção, revisão, correcção e comunicação de trabalhos.” (NPPEB, p.153)

Estamos pois perante um documento que se estrutura numa matriz comum aos três ciclos, revelando a preocupação e a necessidade de uma progressão continuada na apropriação dos saberes a adquirir, a que acresce o reconhecimento dado às tecnologias de informação e comunicação no seu domínio por cada aluno. Este reconhecimento é evidente nas afirmações categóricas que se fazem às competências da oralidade, leitura e escrita. Ao aceitar as potencialidades das tecnologias na oralidade, leitura e escrita, assegurando não só a comunicação, como a legibilidade dos textos, em papel ou suporte digital, reconhece-se o livro digital como instrumento de trabalho, tal como todas as outras ferramentas disponíveis na Internet, obrigando os docentes e a sociedade em geral a encarar a aula de português, não já no velho formato do papel, mas antes em frente de um monitor, pretendendo-se que os



alunos sejam capazes de interpretar qualquer texto em qualquer suporte, transportando-nos para a sociedade de informação.

Não podemos deixar de chamar a atenção para o facto, quanto a nós louvável, destes NPPEB implicarem na formação do aluno, enquanto falante da língua materna, os valores de cidadania inerentes ao respeito pelo trabalho dos outros, patente nos cuidados com os riscos do uso da Internet, nos planos da produção, revisão e edição de texto.

Há ainda um outro elemento que nos faz ter em grande conta estes novos programas do português e que se prende com a convocação recorrente nos 2.º e 3.º ciclos da utilização dos recursos tecnológicos para desenvolver projetos e circuitos de comunicação escrita, envolvendo múltiplas literacias (informação e digital), assumindo claramente as tecnologias como ferramentas colaborativas.

Consideramos importante, neste momento, clarificar o conceito de literacia a que nos referimos. O termo tem vindo a ser usado para nomear um novo conceito sobre as capacidades de leitura e de escrita. Distingue-se de alfabetização, (ensinar e aprender), por não considerar o grau de escolaridade, enquanto literacia traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo. Na atualidade, é facto recorrente encontrarmos ainda os termos literacia da informação e literacia digital. A primeira, “Digital literacy represents a person’s ability to perform tasks effectively in a digital environment, with “digital” meaning information represented in numeric form and primarily for use by a computer” (Jones-Kavalier, B. e Flannigan, S., 2006, p.9), enquanto que literacia da informação se refere a “ includes the ability to read and interpret media (text, sound, images), to reproduce data and images through digital manipulation, and to evaluate and apply new knowledge gained from digital environments” (Jones-Kavalier, B. & Flannigan, S., 2006, p.9).

A interação, bem como a colaboração são elementos importantes no ensino/aprendizagem das línguas. Richards e Rodgers (2001) falam até de Cooperative language learning, ou seja, aprendizagem colaborativa de línguas, cujo método se baseia em usar atividades que envolvam grupos de alunos, por se acreditar que a aprendizagem provém das trocas informativas entre eles, aprendendo cada um de forma colaborativa. Ora isto não é mais que o modelo construtivista de Dewey, aprender fazendo, em que se desenvolve a competência comunicativa a par do pensamento crítico e a autonomia.

É por este motivo que as TIC são portanto a escolha acertada para criar ambientes favoráveis para o ensino aprendizagem de línguas e os NPPEB valorizam estes recursos,

enquanto ferramenta cognitiva (Jonassen, 2007) mostram isso mesmo na secção Contextos e recursos de aprendizagem, onde para além de se orientar o trabalho docente na senda da abordagem construtivista, também os alertam para que assumam a formação do aluno enquanto cidadão consciente, crítico e reflexivo, alertando-o para os riscos de navegação na Internet. Livingstone (2002), argumenta que, se por um lado, as crianças são a geração digital, elas, por isso mesmo, estão mais vulneráveis aos riscos das novas tecnologias da informação e comunicação", a que Ponte e Vieira (2007) acrescem já uma catalogação dos riscos da Internet dividindo-os em riscos associados aos conteúdos, riscos relacionados com a participação em serviços interativos e riscos ligados ao excesso de tempo de utilização, que podem conduzir ao vício e ao isolamento social.

Para finalizar este capítulo, iremos debruçar-nos sobre o documento Metas Curriculares e a sua relação com as IC. Neste documento que, atualmente, regulamenta a ação dos docentes de português é surpreendentemente notório mais um dos muitos retrocessos legislativos a que tem estado sujeito o ensino aprendizagem da língua materna.

A primeira menção às TIC aparece apenas no 6.º ano, no domínio de referência da oralidade (agora assim denominado), no objetivo “Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência”,

“Fazer uma apresentação oral (máximo de 4 minutos) sobre um tema, distinguindo introdução e fecho, com recurso eventual a tecnologias de informação.” (Metas Curriculares, p.42)

A próxima referência apresenta-se no 7.ºano, igualmente no mesmo domínio, no objetivo “Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de coesão discursiva” com o seguinte texto,

“Utilizar pontualmente ferramentas tecnológicas como suporte adequado de intervenções orais.” (Metas Curriculares, p.50)

No 8.º ano, as alusões estão em três domínios, oralidade, leitura e escrita, mas já não podemos deixar de chamar a atenção para o uso do advérbio “pontualmente”, aliás similarmente presente na anterior afirmação,

“Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva: Utilizar pontualmente ferramentas tecnológicas como suporte adequado de intervenções orais.” (Metas Curriculares, p.57)

“Ler para apreciar textos variados:

Reconhecer o papel de diferentes suportes (papel, digital, visual) e espaços de circulação (jornal, internet...) na estruturação e recepção dos textos.” (Metas Curriculares, p.58)

“Redigir textos com coerência e correção linguística:

Utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação na produção, na revisão e na edição de texto” (Metas Curriculares, p.59)

Por fim, as indicações são quase idênticas, diferindo o 9.º do 8.º ano apenas no uso das TIC sem restrições mas com adequação e pertinência,

“Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva.

Utilizar ferramentas tecnológicas com adequação e pertinência como suporte adequado de intervenções orais.” (Metas Curriculares, p.64)

“Ler para apreciar textos variados.

Reconhecer o papel de diferentes suportes (papel, digital, visual) e espaços de circulação (jornal, internet...) na estruturação e recepção dos textos.” (Metas Curriculares, p.65)

“Redigir textos com coerência e correção linguística

Utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação na produção, na revisão e na edição de texto.” (Metas Curriculares, p.66)

Como se pode ver, os dois documentos, NPPEB e as Metas Curriculares, situam-se em paradigmas completamente opostos: enquanto o primeiro acompanha as mais modernas teorias da aprendizagem, o segundo inverte completamente o percurso, situação ainda agravada por ser este o documento sobre o qual incidirão os momentos de avaliação externa e interna dos discentes.

Acreditamos profundamente que esta inconstância legislativa, com inflexões nos modelos pedagógicos que os sustentam e que são afinal fruto de uma inconsistência governamental no que diz respeito à política educativa, não abonam definitivamente para o sucesso dos alunos, nem a bem de uma escola pública de qualidade, onde os docentes em vez de aplicarem o seu tempo estudando e planificando aulas, tentando inovar, o perdem adaptando-se em cada ano letivo a nova legislação, a novas/velhas pedagogias.

### **2.1.7 O papel do professor de português na seleção e integração de recursos online**

Ensinar ...

O que ensina hoje um professor de português?

Sempre se ensinou e aprendeu, em ambientes sociais, em casa, na rua, porém definiu-se que à escola compete, através do ensino formal, EDUCAR o indivíduo, fazê-lo portador de um currículo explícito, quando ele é já possuidor de um currículo oculto e informal. A escola é portanto o espaço da socialização, co-responsável pela mudança que ocorre em cada indivíduo, porque ela é uma instituição criada pela ação do homem num contexto social e histórico, logo sujeita à transformação.

Atualmente a evolução muito rápida de grandes acontecimentos tem mudado o quotidiano das pessoas e alterado os seus hábitos e costumes, estamos na era digital com a disseminação eufórica das Tecnologias em que tudo está conectado e o processo de globalização avança de forma desenfreada. O mundo inteiro rege-se pela mudança e inovação ao serviço da maior produtividade e o contexto educativo deve acompanhar esta sociedade em constante evolução que através de discursos empolgantes sobre a escola a integram em projetos de competitividade económica. É claro que a nossa escola de hoje, tecnologicamente do passado, é incapaz de responder aos desafios da sociedade, a própria OCDE conduz estudos sobre a escola de amanhã.

Mas como pode a escola mudar? Por decreto, por vontade política? Apenas a ação dos seus protagonistas diretos pode operar essa mudança. Os alunos já mudaram, nascem num mundo onde as telas, para eles, substituem os livros e a vida deles cabe inteira num telemóvel. Assim temos de ser nós os próximos a mudar, pois ensinar já não pode ser transmitir conhecimentos, tem de ser uma colaboração entre professores e alunos para que estes transformem as suas vidas em processos permanentes de aprendizagem (Moran, 2000). Temos de os ajudar na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, enfim, no seu projeto de vida, para que desenvolvam capacidades de compreensão, emoção e comunicação e se tornem indivíduos capazes, críticos e reflexivos, ensinando-os assim a construir, o que não está nas máquinas: laços relacionais consigo, ou com os outros, sejam eles textos ou pessoas.

As escolas têm vindo a ser apetrechadas, graças ao Plano Tecnológico da Educação (PTE) com equipamentos informáticos e multimédia, como aliás, segundo Vieira (2005), decorreu nos restantes países europeus, pelo que estão em condições de desenvolver

metodologias inovadoras e auxiliadoras do ensino aprendizagem, sustentadas pelas TIC. Goodison (2002), neste encadeamento, advoga que o papel do docente é marcante, para que se consiga êxito na integração das TIC em aula, porque somos nós, professores, os principais impulsionadores da comunicação. Terá, então, inevitavelmente, a escola que passar pela evolução para uma perspectiva construtivista da aprendizagem, ou mais recentemente, pelo conectivismo, uma nova teoria da aprendizagem na era digital, defendida por George Siemens (2004): da aprendizagem individualista para uma forma interativa e colaborativa de aprender, abandonando a transmissão de conhecimentos do professor e dos manuais para a criação de ambientes de aprendizagem diversos, contrastando com o ensino mecânico e pouco funcional anterior (Costa, 2007).

Também no perfil do professor haverá uma metamorfose: de um professor que guarda conhecimento e o transmite, tem de emergir um profissional que, neste momento, está ainda sujeito a alguma indefinição, mas que certamente é mais exigente, trabalhoso e sobrevindo de responsabilidade (Meirinhos e Osório, 2011). O professor de português terá portanto de continuar a trabalhar a oralidade, a leitura, a escrita, o conhecimento explícito da língua, a literatura e cidadania, mas numa cultura de tarefas múltiplas, onde já imperam os nativos digitais (Prensky, 2001) ou Geração Móvel (Moura, 2009) que são os nossos alunos. Este perfil docente foi mesmo registado em lei, Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, onde foram estipulados os perfis gerais de desempenho profissional. Nele, o professor deve possuir um perfil baseado em quatro dimensões: i) Dimensão profissional, social e ética; ii) Dimensão do desenvolvimento do ensino/Aprendizagem; iii) Dimensão da participação na escola e do desenvolvimento na comunidade e, por fim, iv) Dimensão do desenvolvimento profissional. Referimo-nos apenas ao ponto III do anexo “ Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, “ O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.” e “Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio;” (Decreto-Lei n.º 240/2001). Não é de estranhar portanto que o Sistema de Formação e Certificação de Competências TIC, do plano Tecnológico da Educação (PTE), aprovado e regulamentado pela Portaria n.º 731/2009, estabelecesse três níveis de certificação de competências digitais, adquiridas em diferentes percursos formativos, (PTE, 2009):

*Nível 1 – certificação de competências digitais;*  
*Nível 2 – certificação de competências pedagógicas e profissionais com TIC;*  
*Nível 3 – certificação de competências avançadas em TIC na educação.*

O mesmo documento evidenciava a pretensão de envolver, ao longo de 4 anos (2010-2014), todos os docentes do ensino básico e secundário. A primeira fase arrancou e os professores fizeram a formação que lhes possibilitou a certificação de nível 1. Atualmente e pensamos que devido ao contexto económico e social que o país atravessa, não se encontram dados oficiais sobre a prossecução da formação nem acerca do grau de execução dos objetivos pretendidos.

Dos documentos acima mencionados, verificou-se a preocupação do Ministério da Educação em valorizar e reconhecer o domínio de competências TIC entre os professores, mas é fundamental que se mantenha a iniciativa ministerial em relação à formação de professores, quer inicial, quer contínua, para que haja a efetiva integração das TIC na educação. Para Coutinho (2009), tanto a formação contínua como a formação inicial de professores, devem promover experiências tecnológicas ricas, em todos os aspetos da formação. Em estudos anteriores (Paiva, 2002) foram identificadas atitudes favoráveis relativamente ao uso educativo das tecnologias, nos professores portugueses. Mais tarde em 2007, um estudo desenvolvido pelo GEPE revelava que a escassez de infraestruturas nas escolas era um dos principais fatores que, em Portugal, inibiam a utilização de tecnologia. Com efeito, nas entrevistas efetuadas, professores apontaram como uma barreira importante à maior utilização de tecnologia, a escassez de recursos em sala de aula e para utilização livre, porque a maioria dos computadores estão confinados a salas específicas, laboratórios de informática ou utilização administrativa.

Estamos cientes que passados seis anos, os dados seriam outros, facto perceptível pela preocupação como a nossa, em saber se os professores usam e como usam as TIC.

Perante este novo e mutável contexto, os docentes são confrontados com a necessidade de conhecer e dominar novos códigos comunicacionais, novas literacias, que os professores terão de desenvolver, para que, segundo Ohler, sejam “capazes de ler e escrever usando diferentes meios integrados num todo significativo e coerente” (2009, p. 8). Esta era da Globalização exige que o professor ensine envergando um novo papel que ele próprio tem dificuldade em o perceber, tal tem sido a torrente de normativos, muitas vezes contraditórios, no que diz respeito ao português. Os alunos contactam diariamente, em simultâneo, com

materiais em papel e em suporte digital, como vídeos, telemóveis, computador, Internet, em que utilizam o discurso escrito com interferência do discurso oral. Não podemos, como profissionais que somos, deixar de fora estes materiais da aula de português, sob pena de estarmos a contribuir para a exclusão e iliteracia de alunos que, por falta de emancipação controlada e sentido crítico no uso daqueles recursos, veem comprometida a sua inserção na sociedade. Temos também a obrigação de nos lembrar que as tecnologias usadas pelos alunos alteram-lhes a relação com o tempo e o espaço. Este facto tem com certeza implicações nos perfis cognitivos e comunicativos dos jovens para que concorre também a organização da sala de aula.

Os alunos, crianças polícronas, (Jonhson, 2005) são jovens cuja transição do concreto, do real para o mundo virtual e simbólico foi muito rápida, eles são capazes de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, lendo um ecrã que apresenta em simultâneo várias janelas, enquanto fazem os trabalhos de casa, enviam mensagens por SMS ou falam com os pais. Ora o que temos feito na escola é uma gestão linear do tempo, mesmo quando recorremos às novas tecnologias, limitamo-las ao nosso tempo, numa sala de aula disposta de modo tradicional. Os professores ainda não perceberam que esse espaço favorece efetivamente o trabalho de grupo e porque a distância é reduzida entre os alunos é difícil que resistam à tentação do convívio o qual não têm enquanto estão em frente à máquina. Cabe-nos a nós gerir o tempo e o espaço, os quais já foram alterados pelas tecnologias, adequá-los às atividades e aos equipamentos utilizados, para que não haja dispersão da atenção nem convívio e todos os participantes, alunos e professor, tenham a possibilidade de visualizar, modificar e construir a informação em grupo.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

#### **3.1 Problema de Investigação**

Face ao contexto acima descrito e partindo do pressuposto que as novas tecnologias em contexto educativo são hoje uma mais-valia (Costa, 2009; Paiva, 2002), justifica-se a elaboração desta investigação cujo objetivo é analisar o uso das TIC pelos professores de português em sala de aula. O problema desta investigação insere-se assim no contexto da era da digitalização, que ao provocar profundas mudanças na sociedade as provocou igualmente na escola, desafiada a acompanhar a nova era digital, onde se integra a Internet e o livre acesso ao conhecimento que a partir dela se proporciona. Como realça Papert (1996), a cultura da Internet permite uma igualdade de acesso aos sítios virtuais da rede, independentemente da classe social de cada um.

O problema central que se coloca é o seguinte: Como estão a ser integradas, no ensino do Português, as ferramentas da Web 2.0?

A partir desta premissa foram estabelecidos como objetivos: saber se os professores do 2.º, 3.º ciclo e secundário das escolas do concelho de Almada, integram na sua prática letiva algumas das ferramentas da Web 2.0 e, quando o fazem, qual o objetivo dessa utilização.

Parece-nos ajustado que, só poderemos encontrar as melhores estratégias de implementação destas ferramentas nas aulas de Português, partindo deste diagnóstico, assumindo de facto a especificidade da língua materna como meio imprescindível para o desenvolvimento de aprendizagens efetivas.

#### **3.2 Contextualização**

Depois da revolução industrial, poucas inovações provocaram tantas mudanças em tão pouco tempo na sociedade, como as novas tecnologias de informação e comunicação, vulgarmente conhecidas por TIC. Com a Internet, as futuras gerações tornam-se cada vez mais digitais, uma vez que aquelas são, cada vez mais, uma ferramenta indispensável para comunicar e aceder à informação, alterando o modo como as pessoas se relacionam entre si e com o mundo.



Quem não utiliza um computador na sua vida pessoal e profissional, arrisca-se a pertencer a uma nova forma de analfabetismo, os excluídos digitais. Ser capaz de usar as TIC é uma das competências-chave para o século XXI, defendendo-se, por isso, uma das finalidades educativas da Escola deveria ser a de formar os jovens como utilizadores conscientes e críticos não só das tecnologias, mas também da cultura que em torno delas se produz e difunde (Area, 2008).

Em qualquer sociedade, sempre existiu um desfasamento entre o desenvolvimento cultural e aquele que advém da escolarização, fonte do conhecimento e do saber e consequentemente motor do progresso de um país. Os avanços tecnológicos a que a sociedade assiste, atualmente, refletem-se numa mudança, também, ao nível educativo. A escola tem de se repensar, pois novas formas de comunicar e de aprender coexistem com a velhinha aula presencial tradicional. A “nova escola” deve ter como obrigação ajudar as novas gerações de alunos a tornarem-se cidadãos reflexivos e críticos, ao desenvolverem algumas das atividades em que despendem mais horas, o uso do computador e da internet, reencaminhando-as para a sala de aula.

Perante a inevitabilidade de uma escola cada vez mais digitalizada, são inúmeros os desafios que se colocam aos professores? O que deve mudar na prática pedagógica diária dos docentes depois do advento das TIC? Que competências devem os professores atualmente dominar, de modo a aproveitar todo o material informático já existente nas escolas? Estará a escola a acompanhar este turbilhão tecnológico?

É neste complexo processo de mudança social onde se convive com a dualidade não só de conceitos, mas também de mentalidades, que iremos desenvolver o nosso trabalho de investigação.

### **3.3 Participantes**

Para este estudo foram escolhidas todas as escolas do 2.º, 3.º ciclos e secundário localizadas no concelho de Almada, distrito de Setúbal, abrangendo as freguesias de Almada, Cacilhas, Caparica, Charneca de Caparica, Costa da Caparica, Cova da Piedade, Feijó, Laranjeira, Pragal, Sobreda e Trafaria, num total de 19 estabelecimentos de ensino.

EB 23 D. António da Costa

Agrupamento de escolas Anselmo de Andrade

Escola Secundaria Cacilhas Tejo

EB 23 do Monte de Caparica

Escola Secundária com 3.º Ciclo do Monte de Caparica

EB 23 da Costa de Caparica

EBI da Charneca de Caparica

EBI de Vale Rosal

EB 23 Comandante Conceição Silva

Escola Secundária com 3.º ciclo Emídio Navarro

EB 23 da Alembrança

Escola Secundária com 3.º Ciclo Romeu Correia

Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Professor Ruy Luís Gomes

Escola Secundária com 3.º Ciclo António Gedeão

Escola Secundária com 3.º Ciclo Francisco Simões

Escola Secundária com 3.º Ciclo Fernão Mendes Pinto

EBI II Elias Garcia

Escola Secundária com 3.º Ciclo Daniel Sampaio

EB 2/3 da Trafaria

O concelho de Almada que abrange uma área de **71 Km<sup>2</sup>**, localiza-se na margem esquerda do rio Tejo, fazendo fronteira com o concelho do Seixal a Este, com o concelho de Sesimbra a Sul, sendo a Oeste rodeado pelo Oceano Atlântico, que lhe proporciona 13 km de praia. Pertencendo ao distrito de Setúbal e à Área Metropolitana de Lisboa, o concelho de Almada tem uma população constituída por 173 298 habitantes (INE, 2011). A proximidade

com o mar e o rio faz deste concelho um lugar apazível para viver, tendo como principal polo de atração de lazer a Costa da Caparica.

Atualmente está em curso o desenvolvimento de projetos para a reabilitação de antigas zonas industriais ribeirinhas, onde se desenvolviam atividades ligadas à cortiça, moagem, conservas, pesca, construção e reparação naval, sendo o setor terciário aquele que abarca 76% da população ativa empregada.

Com 19 escolas do 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, constituíram-se estas como amostra, sendo a população alvo todos os professores de português que lecionam estes graus de ensino (grupos 200 e 300, respetivamente), no ano 2013, nas escolas supra mencionadas. No estudo participaram 76 professores de uma amostra total de 190.

### **3.4 Metodologias de Recolha de Dados**

Em termos metodológicos, entendemos que uma metodologia de tipo descritivo não experimental (*survey*) seria a mais adequada para realizar esta investigação. A abordagem interpretativa justifica-se pelo próprio objetivo do estudo, uma vez que se pretende obter informações para compreender a situação, ou seja, pretende-se auscultar um número elevado de indivíduos, geograficamente disseminados durante um curto espaço de tempo. Para Ghiglione e Matalon (2001), um inquérito servirá para questionar acerca de uma situação com o objetivo de generalizar. Para Jansen, (2007) e Coutinho (2005), o inquérito é o processo que visa a obtenção de respostas dos participantes no estudo e a partir do qual se pode descrever, comparar, ou explicar comportamentos. Esta técnica de recolha de dados apresenta-se bastante vantajosa no que diz respeito ao nosso estudo, pois permite auscultar um grande número respondentes, economizar tempo, garantindo a autenticidade das mesmas, mantendo o anonimato dos inquiridos e por fim, facilitando o tratamento estatístico dos dados.

Neste projeto de investigação, justifica-se o uso do questionário porque eram nossos objetivos diagnosticar o efetivo conhecimento e aproveitamento das ferramentas 2.0 pelos professores, na sua prática letiva nas escolas deste Concelho. Podemos afirmar que a investigação se desenrolou por duas fases, ocorrendo, na primeira, a investigação bibliográfica, de forma a refletir sobre a alteração do paradigma educacional e consequentes transformações, bem como perceber a função das ferramentas da web 2.0 na escola, como objetivo de justificar, alicerçada na literatura, o uso e benefício das mesmas no processo ensino aprendizagem.

Na fase seguinte, desenvolvemos e aplicamos um inquérito por questionário a professores de Português para recolher as informações pretendidas. O mesmo foi então planeado para ser claro e conciso pois não seria possível interagir presencialmente com os inquiridos sobre as questões. Foram pois construídas várias versões do questionário até que finalmente se chegou a esta última forma tendo sido ela validada por um perito. As questões foram dispostas por temáticas claramente enunciadas e o número de questões pretendia-se reduzido, mas adequado aos objetivos do estudo, para evitar a recusa ou desistência dos inquiridos.

No total, o instrumento de recolha de dados era composto por 16 questões, predominantemente fechadas, havendo ainda lugar a 5 questões abertas.

A opção por um reduzido número de questões abertas prendeu-se com a intenção de evitar a desistência dos respondentes, que como sabemos perdem mais facilmente a motivação nesse processo.

O nosso questionário encontra-se estruturado do seguinte modo:

1. Introdução de dados pessoais, onde os professores deveriam indicar nível de ensino que lecionam, o seu tempo de serviço e se tiveram formação na área das TIC, (perguntas 1, 2, e 3);
2. Utilização do computador pessoal ou da escola nas suas aulas e se esses têm ligação à net (perguntas 4, 5 e 6);
3. Utilização de ferramentas da web 2.0 na sua sala de aula (pergunta 7). No caso de resposta afirmativa, os inquiridos continuavam a responder sobre quais as que utilizam, com que frequência o fazem e uma breve descrição da última atividade desenvolvida nesse cenário (perguntas 8, 9, 10). Se a resposta fosse negativa, os inquiridos passavam para as perguntas 14,15 e 16;
4. Identificação das potencialidades das ferramentas da web 2.0 na aula de português e das dificuldades que encontram, no seu dia-a-dia, na integração das mesmas (perguntas 11 e 12);
5. Opiniões dos inquiridos sobre as ferramentas da web 2.0 no seu trabalho, no trabalho de e para os seus alunos, como assumem as competências e as práticas TIC dos seus colegas (pergunta 13), finalizando dessa forma o questionário para os professores que utilizam ferramentas na sua aula de português;

6. Identificação das potencialidades das ferramentas da web 2.0 e razões para não as usar (perguntas 14 e 15) a que responderam os inquiridos que declararam não usar aquelas aplicações;
7. No futuro, porque atualmente não as usa em sala de aula, como encara as ferramentas da web 2.0 no seu trabalho, no trabalho com os alunos se contribuiria para o sucesso deles, se, na sua opinião, os colegas têm competências necessárias ao uso dessas ferramentas e se as utilizam nas suas aulas.

O questionário foi construído no recurso SurveyMonkey e disponibilizado *on-line* através do endereço [https://pt.surveymonkey.net/MySurvey\\_EditorFull.aspx?sm=lz972lnjl9hzbifrKasPQBG6i9RpjE8j6DFAVe%2fmPZg%3d](https://pt.surveymonkey.net/MySurvey_EditorFull.aspx?sm=lz972lnjl9hzbifrKasPQBG6i9RpjE8j6DFAVe%2fmPZg%3d).

O questionário esteve disponível de junho a setembro de 2013. A investigadora dirigiu-se às escolas para solicitar junto das direções das mesmas a adesão a esta investigação, disponibilizando de imediato, via e-mail, o link para responder ao questionário. Foi a própria investigadora que escreveu a mensagem que seguiu pelo correio eletrónico que foi reencaminhada pelas direções dos estabelecimentos escolares para os endereços eletrónicos dos professores.

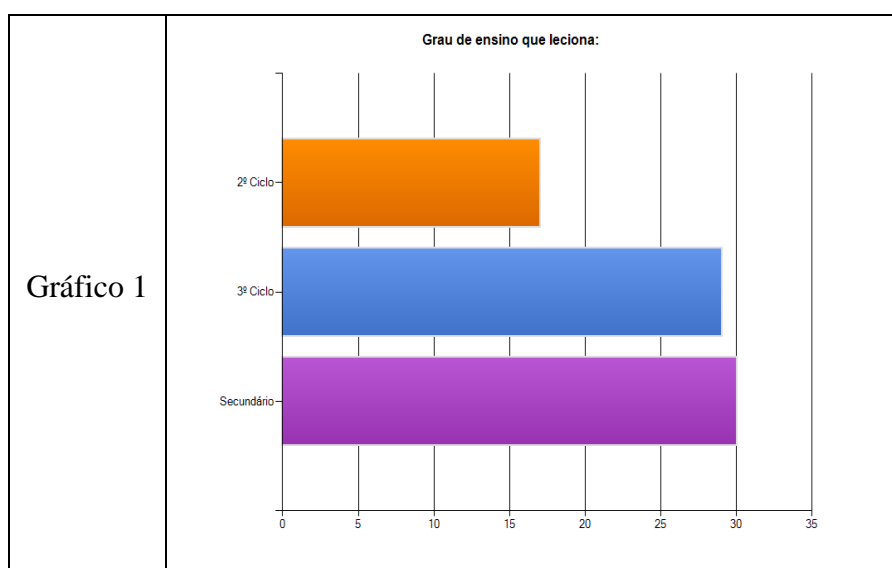
Apesar dos benefícios da recolha dos dados por questionário, como acima referido, e porque o estudo se referia à utilização das TIC, pareceu-nos que o mesmo só deveria estar acessível online, mas temos de admitir que a falta de um contato direto com cada uma dos professores por parte da investigadora, favoreceu o desprendimento e desinteresse verificada na participação desta população alvo. Houve, portanto, escolas em que não foi possível contar com a sua colaboração, pois nunca conseguimos falar com as respetivas direções, apesar de várias vezes o termos tentado, a saber, EB 23 da Costa de Caparica, EB 23 da Trafaria e EBI da Charneca de Caparica. A investigadora acabou por desistir da intervenção nestas escolas, tendo em conta que, o tempo para a obtenção de dados já escasseava.

### **3.5 Metodologias de Análise de Dados**

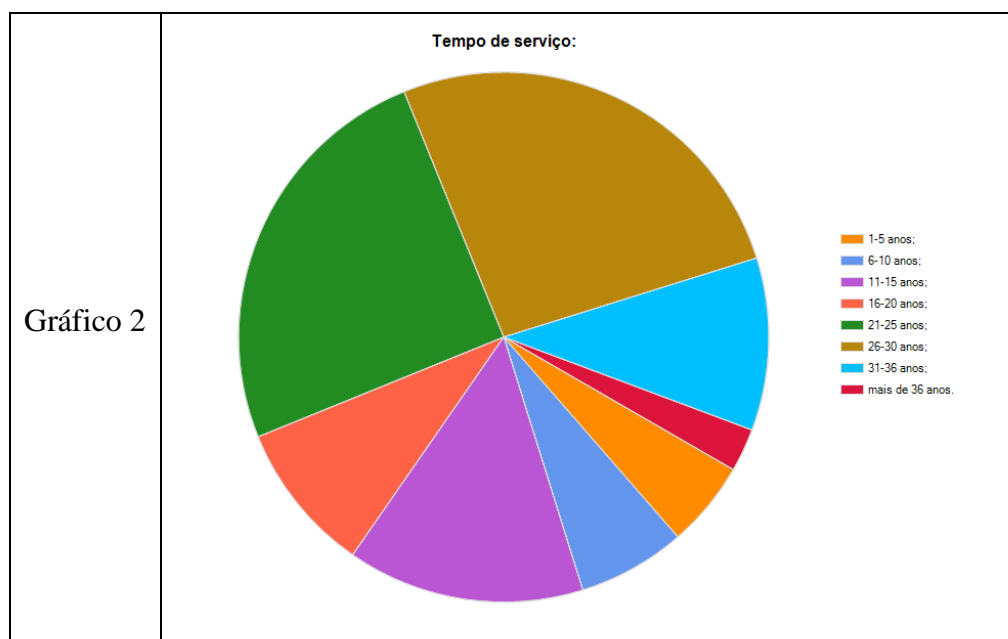
Neste capítulo passaremos a apresentar os resultados da investigação, feita a partir do tratamento dos dados recolhidos com o instrumento questionário. Para o tratamento dos dados coletados, utilizámos a estatística disponibilizada pela aplicação SurveyMonkey, em <https://pt.surveymonkey.com/>

Das 19 escolas que constituíam o universo da investigação, 16 responderam ao questionário, correspondendo a 84% de respostas. Quanto ao número de professores, dos 190 potenciais respondentes apenas 76 o fizeram o que corresponde a 21 % do universo de professores respondentes.

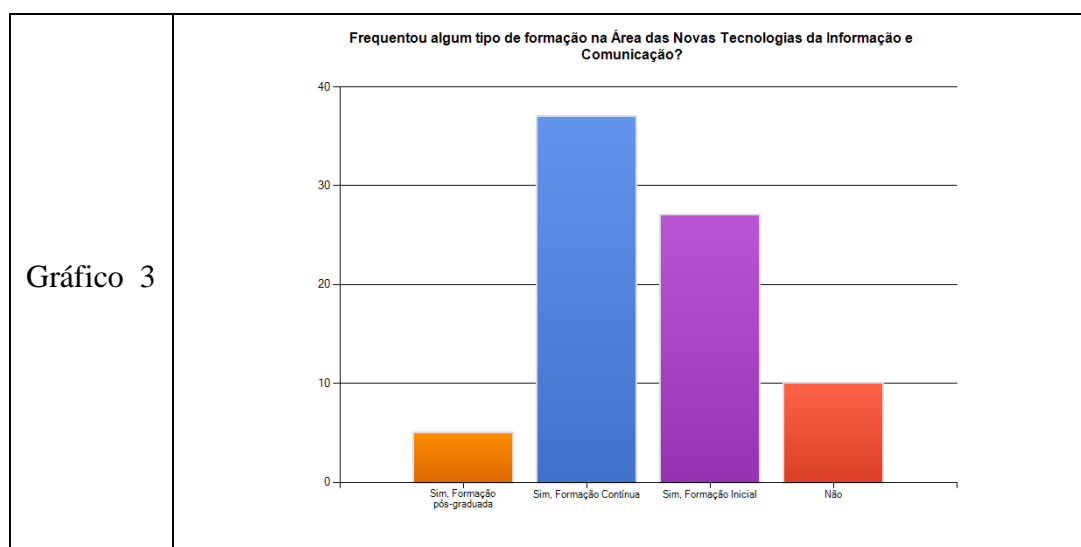
No que respeita ao grau de ensino em que lecionam, pergunta 1, 17 (22,4%) professores pertencem ao 2.º ciclo, 29 (38,2%) ao 3.º ciclo e 30 (39,5%) são docentes do ensino secundário (Gráfico1).



Relativamente ao tempo de serviço dos docentes, questão 2, a percentagem mais elevada abrange o intervalo entre os 26 e os 30 anos de serviço, 26,3%, cerca de 25,0% tem entre 21 e 25 anos, seguidos dos docentes, 14,5%, que se situam entre os 11 e os 15 anos, não sendo significativos os intervalos quer do início da carreira, entre 1 e 5 anos, quer do fim, entre 31 e 36 anos, respetivamente 5,3% e 2,6%. Há portanto uma preponderância clara dos docentes com mais experiência letiva (Gráfico 2).



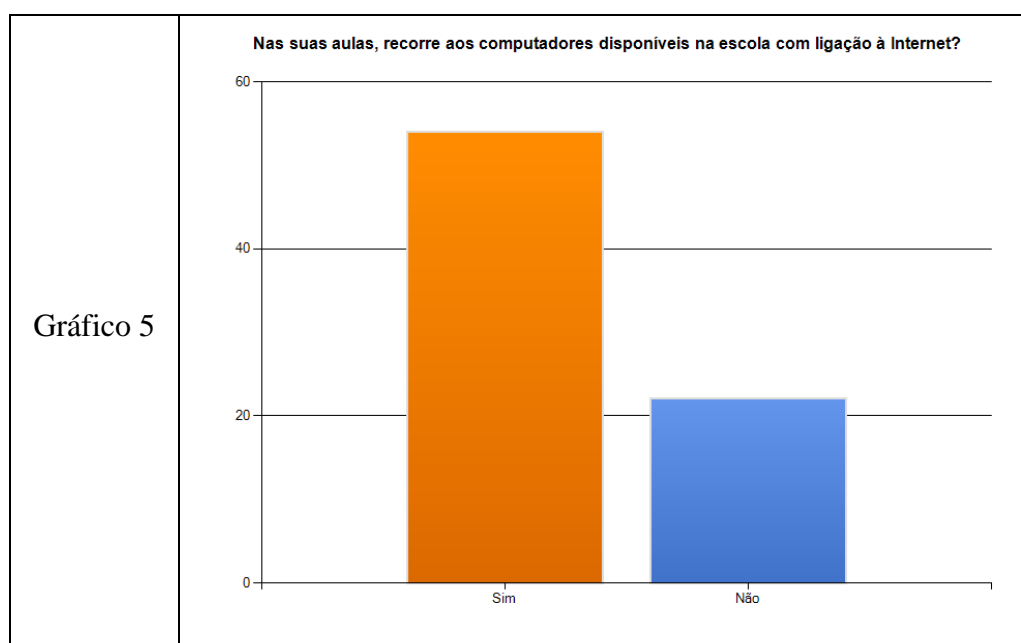
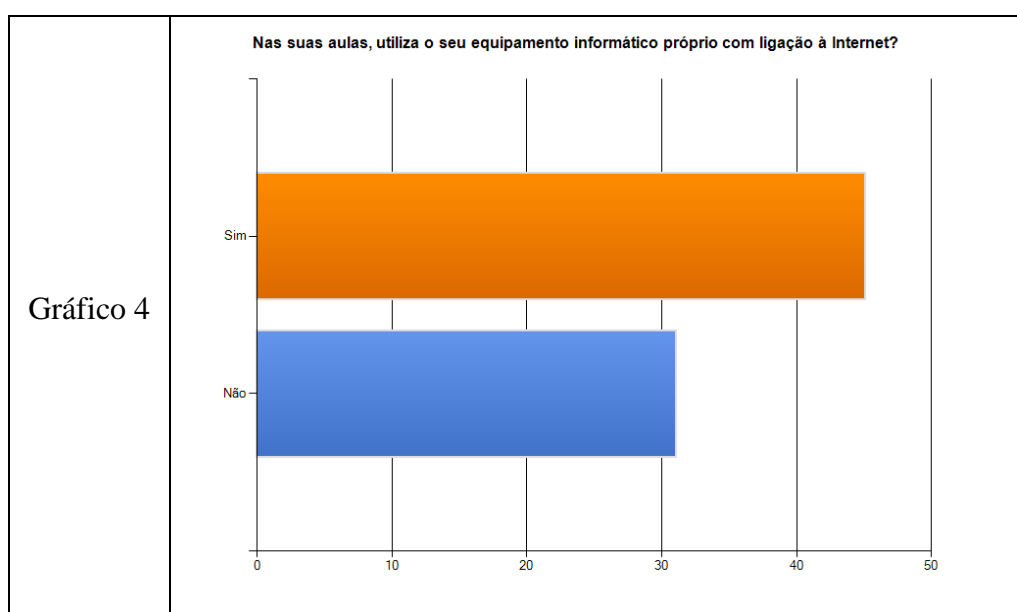
Quanto à pergunta 3, formação na área das Tecnologias de Informação e Comunicação, dos docentes inquiridos a maioria, 37 (48,7%) obteve-a a partir da formação contínua, seguida de 27 (35,5%) em formação inicial. Não podemos deixar de realçar que 90,8% dos respondentes tinha formação em TIC. Curioso o facto de os professores sem formação naquela área serem o dobro dos profissionais com pós-graduação (Gráfico 3).



Em seguida analisaremos os resultados obtidos quanto à utilização do computador com ligação à Internet pelos professores, nas aulas de português.

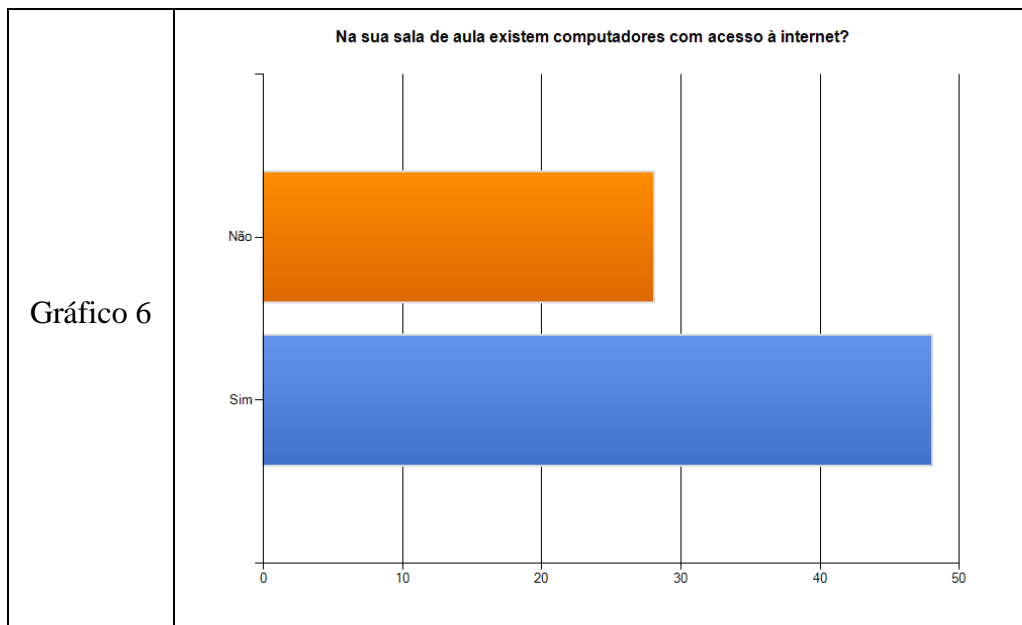
Nas três questões que se seguem (4, 5 e 6), era importante percebermos se o computador próprio ou disponibilizado pela escola era um instrumento utilizado pelos profissionais de ensino. A relação entre elas é que a terceira (pergunta 6) nos deixa perceber se o professor usa esta ferramenta, estando ela ou não presente na sua sala de aula.

Assim, conforme se pode constatar 45 professores (59,2%) usa o seu próprio equipamento, ainda que a diferença entre aqueles que não o fazem, 31 (40,8%) não seja significativa (Gráfico 4) e nas aulas de português 54 (71%) docentes recorrem aos computadores disponíveis com ligação à Internet, enquanto 22 não o fazem.





Vejamos pois o gráfico correspondente à questão 6 (Gráfico 6).



De facto, os professores declaram incluir o computador disponível na sala, nas aulas de português. Depois do choque tecnológico a que se submeteram as escolas, constata-se a existência desses equipamentos na maioria das salas de aula, como se comprova no gráfico 6, em que 48 profissionais respondem que existem computadores com acesso à Internet. Para podermos ter dados mais concretos, solicitamos aos docentes cuja resposta fosse afirmativa, que nos indicassem o número de computadores por sala de aula e das 37 respostas, 27 declaram a existência de apenas um computador, 2 respostas com 10 equipamentos e depois 1 resposta para cada, para a presença de 4, 5, 6, 14, 15 e 20.

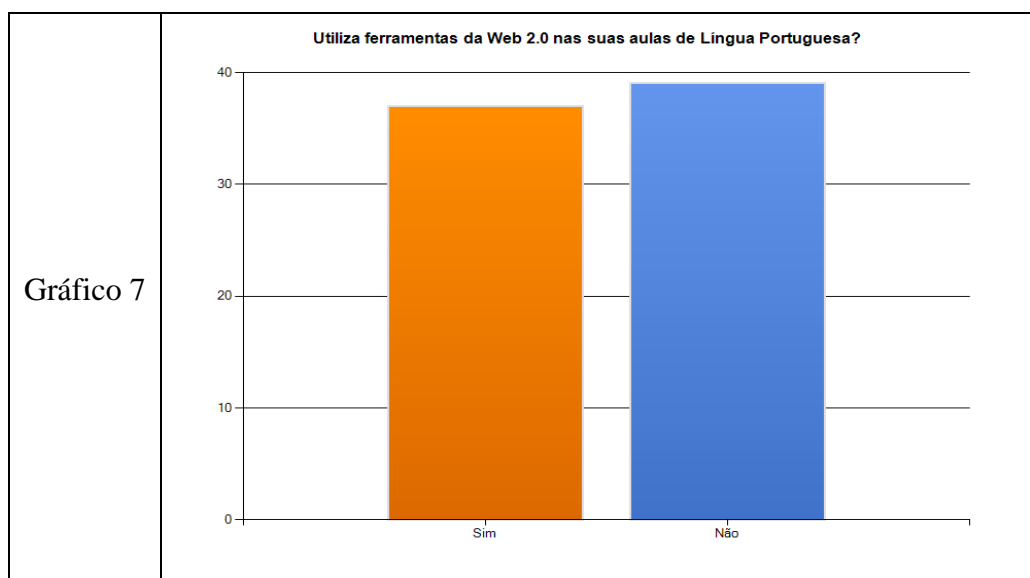
Não podemos, no entanto, de deixar de chamar a atenção para o facto contrário, porque o número de salas sem aqueles equipamentos ainda é muito significativo, 28 (36,8%).

Na parte seguinte do nosso questionário e porque o nosso estudo pressupõe a utilização de aplicações Web 2.0, convinha questionar os professores de português, se no seu trabalho diário, usavam as ferramentas da web 2.0 (questão 7), quais as que conhecem (questão 8) e com que frequência o faziam (questão 9).

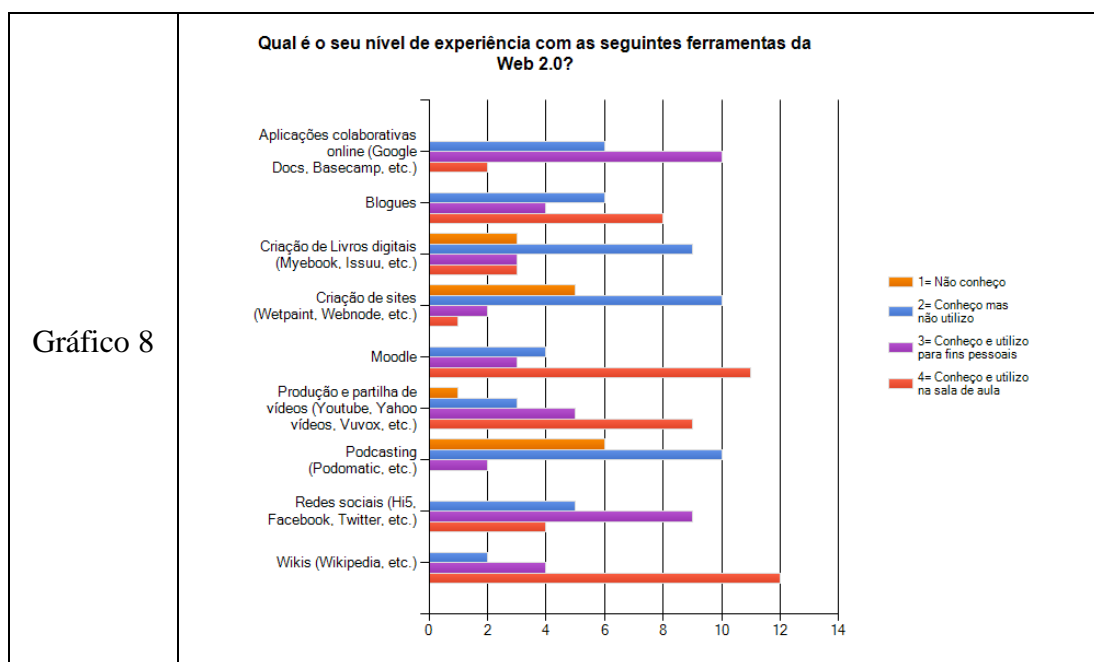
O inquérito a partir desta questão e até à questão 13 foi respondido pelos professores que utilizam as ferramentas da web 2.0 na sua sala de aula e é sobre esses resultados que nos debruçaremos em seguida.

À pergunta 7, responderam negativamente 39 professores (51,3%) e afirmativamente 37 (48,7%) (Gráfico 7). É claro que há ainda um maior número daqueles que continuam a não usar as tecnologias em aula, mas interpretando a pouca expressividade dos resultados e querendo ser otimistas, podemos inferir que, atualmente, nos encontramos numa fase de transição: caminha-se, ainda que devagar, no sentido de um dia termos, em contexto educativo, uma integração plena das ferramentas da web 2.0, uma vez que os resultados estão quase equiparados.

Se cruzarmos esta questão com a questão anterior, verificamos que, 28 professores não usam as ferramentas da web 2.0 porque não têm computadores com acesso à Internet na sala, mas são ainda 11 os que o podiam fazer e não fazem. Se voltarmos a cruzar com os dados da pergunta 4, as conclusões são ainda mais curiosas. É que 45 professores declaram usar na sua sala de aula o seu próprio equipamento informático com ligação à Internet, mas são afinal apenas 37 os que afirmam usar as novas aplicações.



Na questão 8, os docentes utilizadores foram indagadas em relação ao conhecimento e uso de algumas ferramentas Web 2.0. As opções de resposta eram “Não conheço”, “Conheço mas não utilizo”, “Conheço e utilizo para fins pessoais” e “Conheço e utilizo na sala de aula” (Gráfico 8).



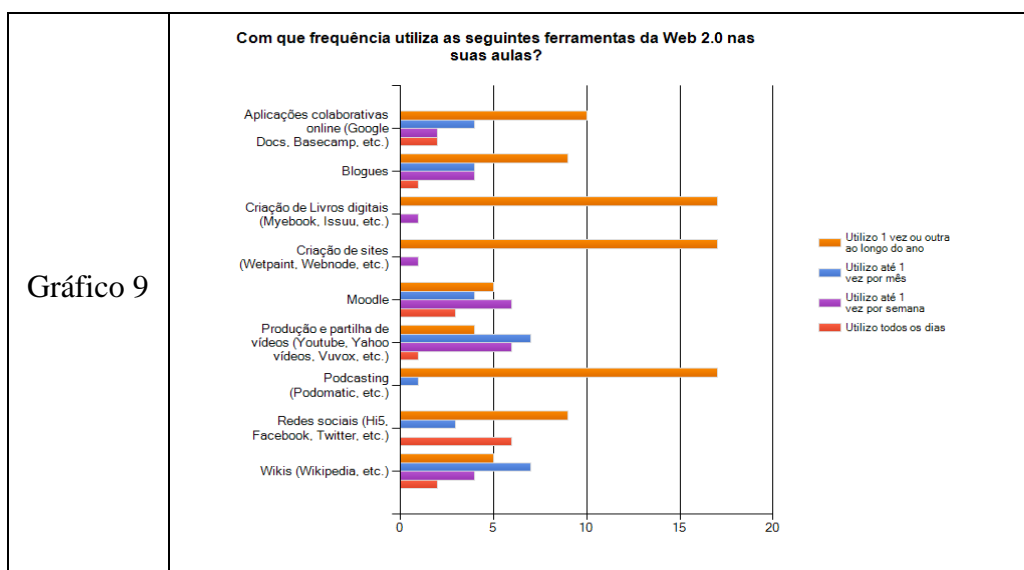
Da apreciação do gráfico, o primeiro dado que nos chamou a atenção foi o facto de a partir desta pergunta haver uma redução do número de respostas até ao fim do questionário, isto é, esperava-se que os 37 profissionais anteriormente declarados utilizadores da web respondessem a esta e às questões seguintes até à 13, mas tal não aconteceu, pelo que iremos ter apenas 18 respostas. Verifica-se que a maioria dos 18 professores utilizadores não conhece as ferramentas de Podcasting, Criações de sites, Criação de livros digitais e por fim, Produção e partilha de vídeos. Destas, as ferramentas de Criação de sites, Podcasting e Criação de livros digitais são conhecidas mas não são utilizadas, mas o blogue, que também serve os mesmos objetivos das ferramentas já referidas é conhecido e usado profissionalmente. As ferramentas mais conhecidas são as de Aplicações colaborativas, Redes sociais, Wikis, Moodle, Produção e partilha de vídeos e Blogues, mas enquanto as duas primeiras são usadas apenas para fins pessoais, as últimas são utilizadas em contexto de sala de aula. Os aplicativos de partilha e produção de vídeos, curiosamente encontram-se na terceira posição, quer para uso pessoal, quer para uso em aula. Das 9 ferramentas apresentadas, 8 são utilizadas em sala de aula, apesar de 4 serem desconhecidas.

Não queremos deixar de referir um resultado que nos surpreendeu que foi o facto da ferramenta Podcasting não ser conhecida pelos professores que são afinal professores de uma língua. Esta ferramenta bem como a Criação de livros digitais poderiam ser usadas, conforme literatura científica (Coutinho, 2009; Larson, 2009), para se trabalhar a oralidade, quer na compreensão, como na expressão e na leitura, por terem um extraordinário potencial no

desenvolvimento daquelas competências. Outras leituras que fazemos são: a clara utilização da plataforma Moodle em meio escolar e muito reduzida para fins pessoais mesmo assim ultrapassada pelas Wikis; o blogue é ainda bastante utilizado na escola; as aplicações colaborativas juntamente com as redes sociais são especialmente usadas para fins pessoais. Formulamos ainda uma hipótese: se as aplicações relativas à partilha e visualização de vídeos seria uma ferramenta mais usada por professores mais novos e ficamos surpreendidos! Do total de respondentes a esta questão, apenas 3 professores têm até 10 anos de tempo de serviço e só usam este aplicativo para fins pessoais enquanto que os profissionais com mais de 26 anos de carreira, usam-na apenas em contexto sala de aula.

Resolvemos cruzar esta questão com a anterior e o primeiro dado que nos impressionou foi a redução do número de professores que deixou de responder, 21. Esta discrepância leva-nos a interpretar que talvez a maioria dos professores tenha um conhecimento intuitivo e não formal das ferramentas da web 2.0, pois na questão 3 a maioria declara ter tido formação. Somos levados a crer que esta formação terá abrangido “as bases” de trabalho, isto é, Word, Excel, uma vez que todos os docentes foram obrigados à certificação nível 1.

Relativamente à questão 9, pretendíamos saber com que frequência eram utilizadas as ferramentas acima mencionadas e as opções de resposta eram “utilizo 1 vez ou outra ao longo do ano”, “utilizo até 1 vez por mês”, “utilizo até 1 vez por semana” e “utilizo todos os dias”. Apuramos que são as redes sociais as ferramentas declaradamente utilizadas todos os dias, o Moodle e a Produção e partilha de vídeos são utilizados até 1 vez por semana, e novamente a produção e partilha de vídeos acompanhada com as Wikis são utilizadas até 1 vez por mês, (Gráfico 9).



Se cruzarmos as respostas das questões 8 e 9 no primeiro item “ Não conheço” e “ Utilizo 1 vez ou outra ao longo do ano”, os respondentes declaram que não conhecem Podcasting, Criação de sites e de livros digitais, mas depois declaram usá-las 1 vez ou outra ao longo do ano e não nos parece que a escolha de “ uso uma vez por ano” seja um dado estruturante numa prática docente. Parece-nos que apesar de apenas 18 pessoas responderem “ uso todos os dias” este item apresenta uma incidência muito baixa. Somos levados a pensar que possivelmente a inclusão de ferramentas não se faz diariamente, mas sim semanalmente, vejamos os resultados da utilização do Moodle que é mais expressiva “ utilizo até 1 vez por semana”.

Para melhor tentarmos interpretar estas situações solicitamos aos professores que descrevessem a última atividade que tinham realizado em sala de aula com uma das ferramentas da web 2.0 (questão 10). Também aqui, se mantêm apenas as 18 respostas que indicam a utilização do Moodle como arquivo *on-line* em primeiro lugar, seguido da realização de pesquisas, visualização de vídeos e concretização de campeonatos ou concursos quer no Moodle quer no Facebook. Com menos representatividade, as atividades desenvolvidas incluem o recurso ao Youtube, materiais interativos, Powerpoint e um site (instituto camões). Os resultados estão apresentados em números absolutos, pois consideramos que possibilita uma melhor interpretação dos dados:

Quadro	Ferramenta utilizada	Nº de respostas	Total de respostas
3	Moodle como arquivo online	5	18
	Pesquisa	2	18
	Vídeos	2	18
	Campeonatos/concursos	2	18
	Youtube	1	18
	Materiais interativos	1	18
	Powerpoint	1	18
	Centro virtual Instituto Camões	1	18

Concluimos assim que, quer pelo número reduzido de respostas, quer pelo uso pedagógico que se fazem destas aplicações, a utilização das ferramentas da web 2.0 é ainda muito limitada.

No que diz respeito à pergunta 11 “Na sua opinião, quais são as potencialidades educativas da utilização de ferramentas da Web 2.0 nas aulas de Língua Portuguesa?”, veja-se os resultados no quadro 11:

Quadro	Potencialidades	Nº de respostas	Total de respostas
4	Motivação dos alunos	9	18
	Muitas	5	18
	Sucesso dos alunos	4	18
	Desenvolver competências informáticas	1	18
	Professor a par dos alunos (nativos digitais”)	1	18
	Muda a forma de ensinar	1	18
	Usar pedagogicamente ferramentas lúdicas	1	18
	Não sabe	1	18

Pudemos comprovar que os docentes acreditam no potencial das ferramentas da Web 2.0 para a motivação dos alunos, ainda que não totalmente, uma vez que só metade do total de respostas, 9, o afirma; 5 professores dizem que são muitas, 4 consideram –nas importantes no sucesso dos alunos e apenas 1 considera que estas ferramentas “Muda a forma de ensinar”, bem como somente 1 não sabe quais as potencialidades daquelas para a sua aula de português. Somos levados a equacionar que a maioria dos professores que responde, não atribui ainda importância à utilização destas ferramentas com os alunos na sala de aula de português e não as utilizam com frequência.

Face a estes resultados, precisámos de saber que dificuldades encontram os professores no seu dia-a-dia na integração daquelas aplicações na aula, pergunta 12. Vejamos os dados do quadro 5, em que só responderam 18 professores:

Quadro 5	Dificuldades na integração das ferramentas	Nº de respostas	Total de respostas	Evidências
	Falta de Formação	6	18	A minha maior dificuldade é não dominar suficientemente estas tecnologias Alguma falta de formação Falta de formação
	Complicações técnicas/ Net não funciona	6	18	A quebra de rede da internet A net não funciona. Não ter internet na sala.
	Falta de equipamento na escola	5	18	Falta de equipamento suficiente na escola. Falta de meios técnicos, na sala de aula, inviabilizam a utilização dos materiais a apresentar O facto da escola não possuir ferramentas atualizadas (computadores),
	Falta de manutenção	5	18	Equipamentos pouco preparados. Os computadores das salas nem sempre funcionam, os cabos desaparecem ou estão desligados. Muitas pessoas usam e o material estraga-se. O facto de alguns computadores na sala de aula não funcionarem convenientemente - ou estão avariados ou não têm ligação à internet de forma constante
	Falta de tempo	3	18	Em primeiro lugar o tempo, necessário à exploração e criação de materiais Gerir o tempo
	Sem dificuldades	1	18	Não sinto grandes dificuldades
	Outras	3	18	O perigo de info-exclusão, ou seja, o facto de alguns alunos não terem acesso às novas tecnologias

A falta de formação aparece em primeiro lugar, logo seguida das complicações técnicas, falta de equipamento e falta de manutenção. Cruzando esta resposta com o número 6, apercebemo-nos, tal como já tínhamos afirmado anteriormente, que a iniciativa de modernização tecnológica das escolas acabou por descurar a componente da assistência à manutenção da tecnologia instalada. Há ainda salas de aula sem computador disponível e quando há, ele é apenas um na mesa do professor, com a agravante de os equipamentos se terem vindo a deteriorar.

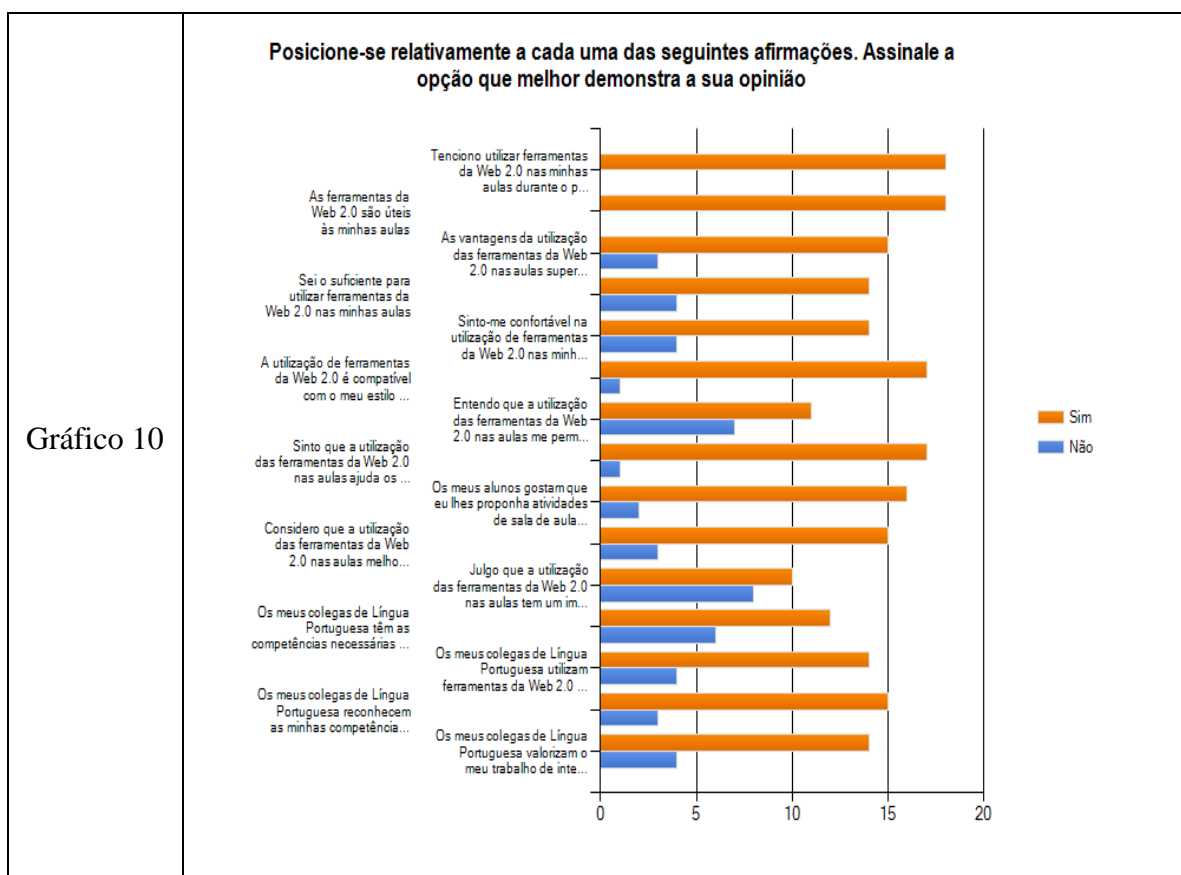
Por outro lado, cruzando esta questão com a número 3, 66 professores do total de 76 declararam ter formação, com especial incidência na formação contínua, mas nos resultados desta questão, a falta dela continua a sobressair como um dos motivos impeditivos da integração das TIC em contexto escolar.

Este estudo coloca em evidência a necessidade de continuar a apostar neste tipo de formação, quanto mais não seja como forma de dar continuidade ao investimento feito anteriormente com a implementação da obrigatoriedade na certificação nível 1 em TIC para o pessoal docente.

A partir da análise à questão 13, pretendíamos perceber como encaram os professores utilizadores, as ferramentas da web na sua componente individual de trabalho, no trabalho em interação com os alunos, se os colegas têm competências necessárias ao seu uso, se usam as ferramentas e se valorizam a sua utilização pelos colegas. Os resultados são apresentados no gráfico 10.

Em primeiro lugar, analisámos as categorias que se relacionam com a componente individual de trabalho do docente. Como se pode aferir da observação da tabela, há apenas dois itens em que as respostas são 100% afirmativas, dos 18 respondentes, todos tencionam utilizar ferramentas no próximo ano letivo e todos concordam com a utilidade daquelas para as suas aulas. Nos itens seguintes, já nem todos são tão perentórios na assunção do uso dessas ferramentas, referindo alguns que não se coadunam com o seu estilo de ensino (17 professores) e outros referindo que as vantagens superam as desvantagens (15 respostas). É, no entanto, interessante verificar que os docentes consideram saber o suficiente na utilização das ferramentas e sentem-se confortáveis ao fazê-lo, o que parece contraditório se cruzarmos com os resultados da questão 7 em que mais de metade dos inquiridos (51,3%), tendo em conta que responde a totalidade (76), assume não as usar.





Passemos de seguida à análise da categoria do trabalho em interação com os alunos em que curiosamente não há nenhum item a 100%. O que mais se aproxima da totalidade dos 18 respondentes é a convicção de que o uso das ferramentas nas aulas de português ajuda os alunos a aprender (17), os alunos gostam mais das aulas em que se recorre a esses instrumentos (16) e sentem maior satisfação com a disciplina em si (15).

Estes dados deixam-nos satisfeitos por serem um sinal positivo, no sentido em que os docentes estão mais conscientes de como aproveitar as aplicações numa perspetiva construtivista da educação.

Quanto à avaliação, ainda que com resultados positivos, a confiança dos docentes não é tão expressiva: o uso das ferramentas permite avaliar melhor e tem algum impacto positivo nas notas dos alunos.

Relativamente à última parte desta questão, se os colegas têm competências necessárias ao seu uso das ferramentas, se as usam e se valorizam a sua utilização pelos colegas, também não há nenhum item a 100%. Os colegas reconhecem as competências dos outros e valorizam-nas ainda que com expressão diferente, 15 e 14 respostas respetivamente.

Passemos agora à análise dos resultados do questionário dos docentes que não utilizam as ferramentas.

A questão 14 é uma questão aberta e dizia respeito às potencialidades educativas das ferramentas nas aulas de português, no entendimento dos professores não utilizadores. Analise-se o quadro 6:

<b>Quadro 6</b>	<b>Potencialidades Educativas</b>	<b>Nº de Professores</b>	<b>Total de Respostas</b>	<b>Evidências</b>
	Motivação dos alunos	8	22	Motivação dos alunos para a disciplina. Motivadoras para os alunos Aulas mais motivadoras e dinâmicas
	Comunicação/ interação/partilha	6	22	A comunicação / partilha é feita em tempo real. Úteis porque mais interativas Trabalho de equipa;
	Desconhece	5	22	Não sei, uma vez que não conheço Não estou informada Desconheço
	Muitas	3	22	São imensas, Muitas

Dos 39 docentes que declaram na questão 7 não usar os aplicativos, responderam 22 pessoas. Tal como na resposta 11, também a motivação dos alunos é a primeira das potencialidades reconhecidas, ainda que com menor expressividade uma vez que o número de respondentes aqui é maior. Em segundo lugar, aparece a comunicação, categoria que não apareceu na tabela 11 e em terceiro, a categoria desconhecimento com um valor muito alto, correspondendo a 22% e, por último, a indefinição presente na categoria “muitas”.

Cruzando estes resultados com os da questão 11, verifica-se que os professores não utilizadores, revelam um menor conhecimento das potencialidades das ferramentas da web 2.0, enunciando as de senso comum, enquanto na questão 11, os professores manifestavam já preocupações mais profundas com a utilização das tecnologias. Veja-se o caso, por exemplo, relativo ao sucesso dos alunos, das competências informáticas que se querem dos alunos e dos seus professores, percebendo a necessidade de uma literacia digital para todos e a constatação de que as ferramentas da web mudam a forma de ensinar.

Os motivos apontados pelos professores para a não utilização das ferramentas Web 2.0 na sala de aula que constituía a questão 15, sendo também esta uma pergunta que pressupunha uma resposta aberta, vão ser apresentados, tal como nas questões anteriores semelhantes a esta, agrupados por categorias. Novamente a falta de formação aparece em primeiro lugar

com 8 professores, seguida do funcionamento deficitário do equipamento que é apontado por 5 professores. Em terceiro lugar, com igual número de respostas, surgem a falta de condições materiais na sala de aula, 3 professores e o desconhecimento. Por último, sobrevêm a falta de tempo (2) e a falta de oferta destes aplicativos aos conteúdos da disciplina (1).

	<b>Razões para não usar Ferramentas</b>	<b>Nº de Professores</b>	<b>Total de Respostas</b>	<b>Evidências</b>
<b>Quadro 7</b>	Falta de formação	8	18	Necessitaria de formação nessa área. Por falta de formação / informação. Não possuo as competências necessárias para o efeito.
	Funcionamento deficitário equipamento	5	18	De momento, não integro as ferramentas da web devido ao sistema informático se encontrar deficiente na escola em que leciono Dificuldade de acesso à internet Nem sempre é funcional; há frequentes baixas no sistema que comprometem a realização do trabalho.
	Falta de condições	3	18	Por falta de condições. Falta de condições Falta de condições na escola e nas salas de aula.
	Desconhecimento	3	18	Desconheço Por desconhecimento Não sei utilizar e / ou conceber
	Falta de tempo	2	18	Por tempo destinado, devido ao longo programa de língua portuguesa Porque a minha vida pessoal ainda não me permitiu investir em tempo para poder aprender como operacionalizar as referidas ferramentas
	Falta de oferta	1	18	Os conteúdos lecionados aos anos que me foram distribuídos não têm ainda um leque de escolha que me permita utilizá-las.

E somos chegados à última questão do questionário. Com a pergunta 16 pretendíamos saber, no futuro, como encaram os professores de português não utilizadores, as ferramentas da web 2.0 no seu trabalho, no trabalho com os alunos, se os colegas têm competências necessárias ao uso dessas ferramentas e se as utilizam nas suas aulas. Tal como na questão 13, iniciaremos a nossa análise pela categoria que se relaciona com a componente individual de

trabalho docente. Assim, num total de 21 respondentes, 19 gostariam de utilizar os aplicativos da web 2.0 no próximo ano letivo e reconhecem a utilidade daqueles nas aulas, enquanto 14 professores acham o seu estilo de ensino compatível com as ferramentas. Por outro lado, 18 professores reconhecem não saber o suficiente para utilizar as aplicações nem considera fácil o seu uso (13).

Cruzando estas respostas com as dadas na pergunta 13, é evidente um retrocesso nas convicções apresentadas, sendo natural que os docentes expressem muito claramente a sua falta de conhecimento, uma vez que não usam as ferramentas.

Na categoria do trabalho em interação com os alunos, desta vez, e cruzando sempre os resultados com a questão 13, existe um item a 100%: “os meus alunos gostariam que lhes propusesse atividades em aula com a utilização das ferramentas”, (21), em segundo lugar mantem-se a certeza de que o uso das ferramentas nas aulas de português ajuda os alunos a aprender (19) e em terceiro lugar, com 18 respostas, que os alunos sentem maior satisfação com a disciplina de português e que o uso das ferramentas teria um impacto positivo nas notas estes últimos resultados quase duplicaram os valores em relação à questão 13.

Quanto ao entendimento que têm em relação aos colegas, também aqui houve uma alteração acentuada dos resultados, com 15 professores a responder que os colegas de Língua Portuguesa não utilizam ferramentas da Web 2.0 nas suas aulas e 11 respostas consideram que os colegas de Língua Portuguesa não têm as competências necessárias à utilização de ferramentas da Web 2.0 nas aulas.

### **3.6 Cronograma**

A parte preparatória, chamemos-lhe assim, deste estudo decorreu de outubro de 2012 a abril de 2013, na qual planeamos e concretizamos o questionário, objeto de recolha de dados sobre as conceções e práticas dos docentes de português nas suas aulas, relativamente ao uso das ferramentas da web 2.0.

Em maio estabelecemos pessoalmente contatos com as direções das escolas referidas e coordenadores do departamento de línguas dos respetivos estabelecimentos escolares, enviando por e-mail a mensagem que apresentava o projeto de investigação onde se disponibilizava o link para responder ao inquérito que esteve disponível até setembro de 2013. Ainda em julho de 2013, fez-se um novo contacto telefónico para as escolas de modo a reforçar a participação dos docentes respondendo ao questionário.

## **CAPÍTULO 4**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

Era nossa intenção, ao realizarmos este estudo, precisar até que ponto os docentes de português do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário das escolas do concelho de Almada, alcançaram o quanto o uso das aplicações disponibilizadas pela Web 2.0 podem acarretar em qualidade e variedade o desenvolvimento de práticas letivas diversas nas aulas de português.

Passemos pois à apresentação dos resultados que podemos constatar, para em seguida tecermos as considerações finais.

O primeiro facto que podemos comprovar é que a maioria, 90,8% dos participantes da nossa amostra, têm formação na área das TIC, essencialmente contínua, possivelmente aquela que foram obrigados a frequentar devido à exigência da certificação nível 1, contudo e tal como apontado por Lisboa et al. (2009) a formação de professores continua a ser um entrave à integração das ferramentas da web 2.0, tal como o declarou, neste estudo, a maioria dos respondentes, fossem ou não já utilizadores, quer para os professores já utilizadores e muito mais para os que ainda não se atrevem a fazê-lo.

Quanto à presença de equipamentos que permitam aos docentes de português o recurso às tecnologias, cremos que muito há ainda a fazer, pois 36,8 % revela não existir computador na sua sala de aula com ligação à Internet e, quando existem a média continua a ser um por sala. São estes os resultados de hoje e, depois de decorridos seis anos após o Plano Tecnológico Educativo (PTE), há ainda salas onde as escolas não possuem o apetrechamento essencial para se iniciar a inclusão das TIC. Não se pretende desresponsabilizar os estabelecimentos de ensino no cuidado com os seus equipamentos, mas era importante que pelo menos a tutela incentivasse e apoiasse outros mecanismos de manutenção de equipamentos, por exemplo com parcerias com universidades ou empresas do ramo, num esforço colaborativo, porque afinal a escola pública é pertença de cada um de nós e de todos em geral. É que ter uma escola repleta de equipamentos não é *conditio sine qua non* para uma efetiva e eficiente utilização.

Não podemos esquecer, até porque a nossa conjuntura económica não no-lo permite, que ter uma escola com tecnologias exige um esforço financeiro que vai muito para além dos orçamentos das escolas. A rentabilização dos equipamentos TIC é muitas vezes posta em

“banho maria” porque a reparação da Internet ou a compra de material de desgaste exige dinheiro que em primeiro lugar visa colmatar as necessidades básicas dos nossos alunos: refeições e material escolar.

Passamos a enunciar as conclusões respeitantes aos participantes que declararam usar as aplicações da web 2.0. É claro que na sequência do afirmado anteriormente não é de estranhar que afinal apenas 48,7% da amostra declare utilizar as ferramentas da web 2.0 e destas sejam mais conhecidas e utilizadas, para uso pessoal, as aplicações colaborativas e redes sociais, e para uso em aula, as Wikis e a plataforma Moodle. Os aplicativos de partilha e produção de vídeos, curiosamente só são usados pelos professores com mais experiência (a partir de 21 anos) porque os docentes quase em início de carreira não utilizam aquela ferramenta em aula. Estamos em crer que o desconhecimento de ferramentas, observável nas respostas que indicam reduzidas potencialidades, quer dos professores utilizadores, quer dos que não as usam, reflete novamente a falta de formação efetiva, continuada, não a certificada em papel, de que os professores têm ampla urgência a bem de uma escola bem-sucedida e de qualidade.

As atividades que os docentes desenvolvem em sala de aula com as ferramentas são o uso da Moodle, essencialmente como repositório *on-line* e a pesquisa, comprovando que se continuam a ignorar a utilização das tecnologias digitais na escola para “aprender a aprender” (Costa, 2007, Lopes, 2012, Cardoso, 2012), mantendo os novos paradigmas pedagógicos construtivistas afastados da realidade escolar. No entanto, não podemos deixar de referir que, ainda que muito ténue, há já uma indicação nas potencialidades com que se encaram as ferramentas para “mudar a forma de ensinar”.

Estes professores utilizadores indicam que a motivação e o sucesso dos alunos são as principais potencialidades, mas são também muitos aqueles que, conscientemente, ainda não sabem quais, facto visível na resposta “muitas”, apesar de, intuitivamente já se terem apercebido da mais-valias dos aplicativos. A conclusão a que, na verdade, chegamos é que os professores de português, maioritariamente, não usam as ferramentas da web 2.0 nas suas aulas, apesar da sua motivação para o fazerem.

Quanto aos professores não utilizadores, as conclusões que podemos tirar são que estes não integram na sua prática letiva as ferramentas, por falta de formação, funcionamento deficitário ou ausência de equipamento, razões afinal idênticas às indicadas pelos professores utilizadores nos constrangimentos diários à respetiva utilização. Não podemos ser ingénuos ao ponto de acreditar que, ainda que insuficiente, a experiência que os docentes têm com as

tecnologias, advém toda da formação que declararam ter realizado, a autoformação tem e deve existir na prática docente, contudo não se pode deixar esta, essencial e obrigatória, apenas nas mãos dos professores, as instituições têm responsabilidades na formação inicial e contínua. Só investindo continuamente e ininterruptamente na formação inicial e contínua se poderá confiar que os profissionais do ensino empreguem as tecnologias na sua prática letiva. Concluímos que as razões dos docentes para não usarem as tecnologias não se prendem com aversão ou atitude de recusa perentória, mas de um ato consciente e humano de não usar o que não está disponível e que exige demasiado tempo de que, na atualidade, o professor não dispõe, dividido entre tarefas burocráticas ou excesso de alunos/turma.

A motivação dos alunos é sem dúvida a maior das potencialidades indicadas, por uns e por outros, a que se junta a comunicação e a partilha. Claro que para os professores não utilizadores, a assunção do desconhecimento dos aplicativos é plena.

A última ilação que podemos efetuar depois de analisados os resultados, é que todos os professores de português indagados reconhecem a sua falta de formação e a dos colegas, mesmo os que são já utilizadores, todavia reconhecem um potencial de aprendizagem em contexto educativo naquelas aplicações da web 2.0, especialmente porque ajudam os alunos a aprender. Tal como em todas as áreas não só profissionais, os indivíduos necessitam de reconhecimento dos seus colegas, para auferirem sentimentos de satisfação que superem as autoavaliações desvalorativas e, nas escolas do concelho de Almada, as competências e o esforço da integração das ferramentas da web 2.0 nas aulas ,pelos professores de português, são-lhes reconhecidos pelos seus pares.

## **CAPÍTULO 5**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO, RECOMENDAÇÕES**

#### **5.1 Considerações Finais**

Apresentaremos em seguida, de modo sintético, as considerações finais relativas a este estudo. Recuperando a problemática que subjaz a esta investigação, procuramos agora dar-lhe resposta:

Como estão a ser integradas, no ensino do Português, as ferramentas da Web 2.0?

Os professores do 2.º, 3.º ciclo e secundário das escolas do concelho de Almada, integram na sua prática letiva algumas das ferramentas da Web 2.0?

E quando o fazem, qual o objetivo dessa utilização?

Conclui-se que, apesar das políticas tecnológicas no domínio da educação, não é ponto assente que as escolas do 2.º e 3.º ciclos e secundário, do concelho de Almada, estejam munidas com os equipamentos informáticos suficientes, para poderem integrar, nas aulas, as ferramentas da web 2.0.

O presente trabalho permitiu-nos perceber, que, em termos gerais, os docentes de português não incluem nas suas aulas as aplicações da web 2.0 e quando o fazem, o objetivo dessa utilização fica-se pelo uso da Moodle, pesquisa de informação e partilha de vídeos. Não a utilizam para aumentar o nível do desenvolvimento da oralidade, leitura ou da escrita, ou seja, ainda não usufruem de todas as potencialidades inerentes aos novos recursos de informação e comunicação. No entanto, os professores consideram que sabem o suficiente e se sentem confortáveis ao usar as ferramentas da web 2.0. Estamos em crer que esta posição dos professores se refere sobretudo à aceitação da modernidade, não os choca usar um computador em vez do quadro negro, mas na prática, as dificuldades com hardware e software informáticos aliados à falta de formação, inibe-os.

Percebemos igualmente que os participantes que lecionavam ao ensino secundário, aderiram em maior número a este estudo, tinham mais tempo de serviço, contudo usam sobremaneira as tecnologias, em relação aos docentes em início de carreira (até 10 anos) que aderiram em muito menor número.



Para os professores que não implementaram nenhuma das ferramentas Web 2.0 nas respetivas aulas de português, as razões apontadas para não o fazerem é a sua falta de formação ou a falta de equipamentos. Não podemos deixar de chamar a atenção para estas causas do insucesso no uso das tecnologias que o estudo sugere, corroborado por estudos anteriores no mesmo âmbito (Pedro, 2012; Costa, 2004).

Com a concretização deste projeto, a investigadora preocupada com as questões educativas e interessada pelas novas tecnologias, nomeadamente as da Web 2.0, tinha, no início do mesmo, como principal motivação a possibilidade dele poder contribuir para a melhoria sua prática como professora de português, adquirindo um conhecimento mais profundo da realidade educativa nas escolas do 2.º e 3.º Ciclos e secundário do concelho de Almada. Com o término deste estudo, esta perspetiva foi transposta. Parece-nos correto devolver à comunidade os resultados desta investigação, exatamente para que ela possa servir como documento de reflexão dos docentes de português e de estímulo para a procura ininterrupta na melhoria do seu desempenho e, conseqüentemente, dos seus alunos.

## **5.2 Limitações do Estudo**

Como em qualquer estudo inserido num contexto mutável por ação do tempo, também o nosso estudo apresenta limitações. Os dados reunidos através dos inquéritos por questionário, a que responderam 76 dos docentes das escolas referidas do concelho de Almada, são pouco representativos da população, uma vez que o grau de adesão dos docentes ao questionário foi muito baixo, sendo esta aliás uma das restrições incontornáveis do próprio instrumento de recolha de dados. Para além disso, o preenchimento do questionário depende da motivação, integridade e profissionalismo. Estes condicionalismos poderão explicar a razão da existência de poucas respostas às questões abertas e mesmo da desistência de resposta por parte de 36 docentes.

O facto de o questionário ser *on-line* acabou também por ser uma limitação, uma vez que a investigadora não pôde ter qualquer controlo sobre quem respondia ou em que escola seria necessário fazer um apelo reforçado, ainda que tenha sido feito um segundo contato para conseguir o máximo de respostas possível.

### 5.3 Recomendações

Depois de todas as intervenções do Ministério da Educação e Ciência, as escolas persistem com um rácio pequeno de salas de aula/computador, o que sobressai a dificuldade da utilização em sala de aula das aplicações a que nos vimos referindo. Somos pois levados a pensar que nem todas as diligências ministeriais surtiram efeito, ou existiu uma discrepância entre o discurso político e o apetrechamento efetivo dos estabelecimentos de ensino e nem toda a formação a que se obrigaram os docentes, foi em quantidade ou qualidade suficientes.

Urge manter a formação de professores na área das TIC como um continuum, incidindo especialmente no uso das ferramentas enquanto ferramentas pedagógicas, obrigando alunos a construir o seu saber, sob orientação de um professor que conscientemente o faz por ter sido formado para o fazer.

Uma nota especial para as instituições de ensino superior que devem facultar formação partindo não dos conteúdos científicos, mas antes partindo da prática letiva dos docentes, procurando mostrar de que forma estes aplicativos da web 2.0 podem e devem ser integrados no seu quotidiano, numa perspetiva construtivista do ensino aprendizagem.

Seria a nosso ver, pertinente, a realização de investigações semelhantes, noutras escolas de diferentes concelhos ou uma que abrangesse a totalidade do país, de forma a diagnosticar a efetiva integração curricular das TIC, especificamente das ferramentas da web 2.0 nas aulas de português.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. (2008). O Computador e a Internet como instrumentos pedagógicos: estudo exploratório com professores do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário de escolas do concelho de Vila Verde. Universidade do Minho, Braga (Tese de Mestrado).
- Amor, E. (1993). Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia. Lisboa: Texto Editora.
- Area, M. M. (2008). Educar para la sociedad informacional: Hacia el multialfabetismo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 42-3, 7-19.
- Armendáriz, M.G., Mongay, A.M. & Marcus, C.M. (2003). Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, em <http://pnte.cfnavarra.es/publicaciones/listauna.php?espanolels>, acedido em 12/08/2013.
- Bautier, E. (1998). Maîtriser la langue, oui mais pourquoi (en) faire? X.Y.Zep-Bulletin du centre Alain Savary, 2, pp. 3-5, em <http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS/publications/xyzep/xyzep-1997-1999/publications/xyzep/xyzep-1997-1999/xyzep2.pdf>, acedido em 12/09/2013.
- Bautier, E. (s/data). Lire et écrire pour penser et apprendre-Lecture, écriture, maîtrise du langage, em: <http://www.inrp.fr/zip2/partheme/textes/lec/bautier.html#Parler> et écrire pour apprendre, c'est apprendre à parler et à écrire, acedido em 12/09/2013.
- Brandão, J.A. (1991), "O domínio da expressão escrita nos novos programas de língua portuguesa". Comunicação apresentada no Encontro sobre os Novos Programas de Português. Braga: Universidade do Minho.
- Bolt, D. & Ray C. (2000). Digital Divide: Computers and Our Children's Future. New York: TV Books.
- Cardoso, G., Costa, A., Conceição, C. & Gomes, M. (2005). A Sociedade em Rede em Portugal. Lisboa: Campo das Letras – Editores, S. A.
- Cardoso, T. & Matos, F. (2012). Aprender línguas estrangeiras no século xxi: teletandem através do skype, *Revista EFT*: <http://eft.educom.pt>, acedido em 13/09/2013.
- Castells, M. (2004). A Internet e a Sociedade em Rede. <http://biblio.ual.pt/Downloads/REDE.pdf>, acedido em 03/05/2012.

- Chomsky, N. (1978). Aspectos da Teoria da Sintaxe. Coimbra: Arménio Amado.
- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições Asa.
- Costa, F.A., (2004). O que justifica o fraco uso dos computadores na escola?, em <http://nautilus.fis.uc.pt/personal/jcpaiva/disc/lm/rec/01/02/03/justcompesc.pdf>, acessado em 03/04/2011.
- Costa, F.A., (2007). Análise das dissertações de mestrado realizadas em Portugal, Sísifo nº3, maio, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=11&p=7>, acessado em 05/06/2012.
- Costa, F.A., (2007). Tecnologias em educação – um século à procura de uma identidade, in F.A. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs). As TIC na Educação em Portugal, Concepções e Práticas, Porto, Porto Editora.
- Costa, F.A. (2009). [Competências TIC. Estudo de Implementação](http://hdl.handle.net/10451/5928). GEPE/ME, em <http://hdl.handle.net/10451/5928>, acessado em 24/03/2013.
- Costa, F.A. & Peralta, H., (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional, Sísifo / revista de ciências da educação, n.º 3, maio/agosto 07 issn 1649-4990, <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7028/1/%282007%29PERALTA%2cH%26COSTA%2cF%28Compet%c3%aanciaConfian%c3%a7aProfessores%29RevistaS%c3%8dSIFO3.pdf>
- Coutinho, C. P. (2005), Percursos da Investigação Educativa em Portugal - Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (19852000). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Coutinho, C.P., (2006). Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia <http://hdl.handle.net/1822/6497>, acessado em 23/07/2013.
- Coutinho, C. P. & Bottentuit Junior, J. B. (2007). Blog e Wiki: Os Futuros Professores e as Ferramentas da Web 2.0., 2007, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIIE.pdf>, acessado 01/07/2013.
- Coutinho, C.P. (2009). Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português, em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/46/54>, acessado a 16/010/2012.
- Coutinho, C. (2009). Using Blogs, Podcasts and Google Sites as Educational Tools in a Teacher Education Program. In T. Bastiaens et al. (Eds.). Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher

- Education 2009 (pp. 2476-2484). Chesapeake, VA: AACE. em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9984>, acedido em 02/02/2013.
- d'Eça, T. (1998)., Net aprendizagem, a Internet na Educação, Porto Editora, em <http://www.digibridge.net/teresadeca/netapren.pdf>, , acedido em 23/07/2013.
- Delgado-Martins, M. R. & Duarte, I. (1993). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática, in Fátima Sequeira (org.). Linguagem e Desenvolvimento. Braga: Universidade do Minho.
- Domingos, A.M., Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I.P. (1986), A teoria de Bernstein em sociologia da educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Garrido, J.L.G. (1995). Principais desafios lançados aos sistemas educativos no alvorecer do século xxi: uma perspectiva internacional [http://www.cursoverao.pt/c\\_1995/jose\\_lui.htm](http://www.cursoverao.pt/c_1995/jose_lui.htm).
- Faria, P. (2008). Integração Curricular das Tecnologias Educativas no Ensino da Língua Portuguesa: um blogue para desenvolver a leitura e a escrita, novembro, Revista EFT: <http://eft.educom.pt>.
- Ferrão, C., & Barbeiro, L.F. (2008). O que está a mudar na aula de língua, em <http://www.atriumlinguarum.org/pdivulgacion/files/CFerrao.pdf>, acedido a 29/05/2013.
- Fischer, R.M.B. (2007). Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. Revista Brasileira de Educação, maio-agosto.
- Fullan, M.G. (1993). Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform. London: The Falmer Press.
- GEPE, (2008). Modernização tecnológica do ensino em Portugal Estudo de Diagnóstico, <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=565&fileName=EEF2011>, acedido em 25/07/2013.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). O Inquérito: Teoria e Prática. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, M. J. & Cardoso, S. (2006). WebQuests: reflexões em torno de uma abordagem na aula de Português, em <http://hdl.handle.net/1822/6039>, acedido a 30/07/2012.
- Goodison, T. (2002), ICT and attainment at primary level, British of educational Technology, 33 (2): 385-395.
- INE (2011). Censos 2011, Resultados definitivos – Portugal. Lisboa: Autor.
- GEPE (2010). Estatísticas da educação 2010/2011 <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=565&fileName=EEF2011.pdf> acedido em 25/07/2013.

- GEPE (2007). Modernização tecnológica do ensino em Portugal Estudo de Diagnóstico, [http://www.dgeec.mec.pt/np4/100/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=160&fileName=mt\\_ensino\\_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/100/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=160&fileName=mt_ensino_portugal.pdf), acessado em 10/05/2013.
- Jansen, K.J., Corley, K.G., & Jansen, B.J. (2007). E-Survey Methodology, [http://faculty.ist.psu.edu/jjansen/academic/pubs/esurvey\\_chapter\\_jansen.pdf](http://faculty.ist.psu.edu/jjansen/academic/pubs/esurvey_chapter_jansen.pdf), acessado em 12/09/2013.
- Jonassen, D. (2007). Computadores, ferramentas cognitivas. Porto: Porto Editora
- Jonhson, S. (2005). Tudo o que é mau faz bem. Porto: Asa Editores.
- Jones-Kavalier, B. & Flannigan, S., (2006). Connecting the Digital Dots: Literacy of the 21st Century, p. 9. em <http://connect.educase.edu/Library/EDUCAUSE+Quarterly/ConnectingtheDigitalDotsL/39969>, acessado em 25/08/2013.
- Larson, L. C. (2009a). E- reading and e- responding: New tools for the next generation of readers. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 53(3), 255-258. doi:10.1598/JAAL.53.3.7.
- Lévy, P. (2001). Filosofia world: o mercado o ciberespaço a consciência, Lisboa: Instituto Piaget.
- Lisbôa, E., & Coutinho, C.P. (2010). Redes sociais e currículo: uma reflexão sobre o potencial educativo do orkut em <http://hdl.handle.net/1822/11062>, acessado em 02/01/2013.
- Lisboa, E., Jesus, A., Varela, A., Teixeira, G., & Coutinho, C. (2009), LMS em Contexto Escolar: estudo sobre o uso da Moodle pelos docentes de duas escolas do Norte de Portugal. Revista EFT: Educação, Formação e Tecnologias, 2 (1), em <http://eft.educom.pt> , acessado em 01/08/2013.
- Lima, M. J. (1996). Integração curricular no ensino básico. In E.L. Pires (Org.), Educação Básica. Reflexões e Propostas. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.125-172.
- Livingstone, S. (2002). Young People and New Media: Children and the Changing Media Environment. London: Sage.
- Lopes, N. & Oliveira, I. (2012). Videojogos e Desenvolvimento de Competências nos Estudantes Adultos. In A. Carvalho, T. Pessoa, S. Cruz, e C. Moura (Eds), Atas do Encontro sobre Jogos e Mobile Learning (pp. 35-45). Braga: CIED., em [eft.educom.pt/index.php/eft/article/download/346/176](http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/download/346/176), acessado 12/05/2013.
- Lucas, J. (2009). A Web 2.0 ao Serviço da Língua Portuguesa, em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/368>, acessado a 11/04/2012.

- Marcelo, A. S. (2001). Internet e Novas Formas de Sociabilidade. Dissertação apresentada para obter o Grau de Mestre em Ciências da Comunicação. Universidade da Beira Interior. Covilhã. <http://bocc.ubi.pt/pag/marcelo-ana-sofia-internetsociabilidade.pdf> , consultado a 15 de maio.
- Martín, J.G., Pessoa, M.T., & áñez, J.N.G. (2013). Estudos sobre a utilização da web 2.0 em Portugal (2008-2012), Educação, Formação & Tecnologias, 6 (1), julho de 2013 Revista EFT: <http://eft.educom.pt>.
- Martin-Barbero, J., & Rey, G. (2001). Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Senac.
- Martins, M.E.O. (2012). Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura., em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9194/1/Tese.pdf>, acedido em 07/10/2012.
- Mateus, M.H.M., Caels, F., & Carvalho, N. (2008). O ensino do Português em contexto multilingue, Encontro da APL sobre Português Língua Não Materna, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Mateus M.H.M. (2009, Uma política de língua para o Português, XXV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística FLUL, 24 de Outubro, [http://www.iltec.pt/pdf/politica\\_lingua.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/politica_lingua.pdf), acedido em 28/04/2012.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2011). O advento da escola como organização que aprende: a relevância das TIC. In Conferência Ibérica: Inovação na Educação com TIC, Instituto Politécnico de Bragança. Bragança.
- Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação, Sísifo revista de ciências da educação, nº 3, maio, <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=11&p=41> acedido em 11/7/2013.
- Moran, J.M. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias, em <http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/9.htm> , acedido 15/07/2013
- Moreira, V. (2000). Escola do Futuro. Sedução ou Inquietação. As Novas Reencantamento da escola. Porto: Porto Editora.
- Moreira, A. & Leal, A. (2006). Utilização de Conteúdos Digitais nas Escolas. Ministério da Educação - Equipa de Missão Computadores, Redes, e Internet na Escola.
- Motta-Roth, D. (Orgs.). Gêneros textuais e práticas discursivas. Bauru, SP: EDUSC, 2002. (17-29), em <http://repositorio.furg.br:8080/jspui/bitstream/1/2937/1/IDENTIDADES%20DOCENTES%20NO%20FILME%20%E2%80%99COMENTES%20PERIGOSAS.pdf>, acedido em 01/07/2013.

- Moura, A. (2005). Como rentabilizar a Web nas aulas de Português: uma Experiência, em <http://hdl.handle.net/123456789/473>, acessado a 15/07/2012
- Moura, A. (2009). Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar. In P., Dias, A. J. Osório (org.) Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges 2009 / Desafios 2009 (pp.50-7). Braga: Universidade do Minho.
- Moura, A. (2010). Da Web 2.0 à Web 2.0 móvel: implicações e potencialidades na educação, em <http://www.revistalimite.es/volumen%204/moura.pdf>, acessado a 24/01/2013.
- Niza, S. (1997). Para o Ensino da Linguagem escrita. In Noesis, 44, Out./Dez.; 24-26.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2011). Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics.  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports\\_126EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports_126EN.pdf) em 13 de outubro de 2012.
- Ohler, J. (2009). Orchestrating the Media Collage, Literacy 2.0 Educational Leadership, pp. 8-13.  
em <http://ascd.org/publications/educational-leadership/mar09/vol66/num06/Orchestrating-the-Media-Collage.aspx>, acessado em 9 de Dezembro de 2012.
- Paiva, J. (2002). As tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos professores. Disponível em: <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/comp.pdf>. acessado em: 25/07/2013.
- Paiva, J., Paiva, J.C. & Fiolhais, C. (2002). Uso das tecnologias de informação e comunicação pelos professores portugueses, em <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200373118546paper-241.pdf>, acessado 21/05/2012.
- Pacheco, J.A. (2007). Currículo, investigação e mudança, in CNE (Ed.), A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 79-148.
- Papert, Seymour (1997). A Família em Rede. Lisboa: Relógio D'Água.
- Pedro, N. (2011). Utilização educativa das tecnologias, acesso, formação e auto-eficácia dos professores, em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3571/1/ulsd60714\\_td\\_Neuza\\_Pedro.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3571/1/ulsd60714_td_Neuza_Pedro.pdf), acessado em 12/12/2012.
- Ponte, C. & Vieira, N. (2007). Promoção de comportamentos seguros na Internet – um estudo de caso.



- [http://www.fsch.uln.pt/eukidsonline/docs/EU\\_Kids\\_Online/docs/EUVersão170707.pdf](http://www.fsch.uln.pt/eukidsonline/docs/EU_Kids_Online/docs/EUVersão170707.pdf), acessado em 25/06/2013.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rodrigues, B., Duarte, I.M. (2011). Práticas de integração do português como disciplina transversal, Novos desafios no ensino do português <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/689/1/novosdesafiosensinoportugues.pdf>.
- Santos, B.A.M.F.A. (2005). CiberLeitura, O Contributo das TIC para a Leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico, Lisboa, em [http://pnep.esse.ipp.pt/moodle/file.php/1/Leituras/CiberLeitura\\_Betina.pdf](http://pnep.esse.ipp.pt/moodle/file.php/1/Leituras/CiberLeitura_Betina.pdf), acessado em 17/08/2013.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22, em <http://tltjc.blogspot.pt/2011/04/shulman-1987-knowledge-and-teaching-pck.html>, acessado em 01/09/2013.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Elearnspace, em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. acessado em 12/03/2011.
- Souza, P. (2005). Um ritual de escrita na internet. In A.A. Neitzel & A.L. SANTOS (Orgs.). *Caminhos cruzados: literatura e informática*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Teixeira, M. & Santos, L. (2011). Metas de Aprendizagem e Novos Programas de Português: uma leitura do Pré-Escolar ao 3.º CEB, Novos Desafios no Ensino do Português, em <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/689/1/novosdesafiosensinoportugues.pdf>, acessado 12/08/2013.
- Terceiro, J. B. (1997). *Sociedade digital - do homo sapiens ao homo digitalis*. (G. Miranda, Trad.) Lisboa: Relógio D'água Editores.
- UMIC–Agência para a Sociedade do Conhecimento, EU Kids Online, Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) da OCDE [http://www.unic.pt/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=16&id=90&Itemid=161](http://www.unic.pt/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=16&id=90&Itemid=161) acessado em 09/07/2013.
- UNESCO, IITE (2000), *Informatics for Primary Education. Recommendation*, UNESCO:<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130330eo.pdf>, acessado em 24 de junho de 2013.

- Vieira, M. (2005). Educação e Sociedade de Informação: Uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escolar, Tese de Mestrado em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, Braga: Universidade do Minho.
- Vygotsky, L.S. (1987). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>, acedido em 25/04/2012.

### **Legislação e Normativos:**

- Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais (CNEB), 2001
- Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho
- Despacho Normativo n.º 98-A de 1992, 20 de junho
- Despacho n.º 7/2006, de 6 de fevereiro
- Despacho 546/2007, de 11 de janeiro
- Despacho N.º 15 322/2007, de 12 julho
- Despacho 17169/2011, de 23 de dezembro
- Despacho n.º 15 971/2012, de 14 dezembro
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto
- Decreto-Lei 139/2012, de 5 julho
- Lei n.º. 46/86, de 14 de Outubro LBSE
- Metas Curriculares 2012
- Plano Nacional de Leitura, 2005
- Portaria 1488/2004, de 24 dezembro
- Portaria n.º 476/2007, de 18 abril
- Organização Curricular e Programa de Língua Portuguesa, 1991a.
- Quadro de referência para as línguas, Aprendizagem, ensino, avaliação, Asa, 2001
- Novos Programas de Português do Ensino Básico, 2009
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/2011, de 25 janeiro

## **ANEXO 1**

# QUESTIONÁRIO

## web 2.0 nas aulas de português

Caro(a) Colega

O presente questionário pretende recolher informações sobre a utilização de ferramentas da Web 2.0 nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Todas as questões dizem respeito às ferramentas da Web 2.0, ou seja, ferramentas disponibilizadas pela Internet que apelam à colaboração e participação dos cibernautas, permitindo-lhes criar e partilhar os seus próprios recursos (por exemplo: ferramentas para construção de wikis, livros digitais, blogues e páginas web; GoogleDocs; redes sociais; ferramentas para a produção e divulgação de vídeos; Moodle)

O questionário é anónimo. Os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial e utilizados apenas para este estudo. Muito obrigado pela sua colaboração.

### \*1. Grau de ensino que leciona:

- ☐ 2º Ciclo
- ☐ 3º Ciclo
- ☐ Secundário

### \*2. Tempo de serviço:

- ☐ 1-5 anos;
- ☐ 6-10 anos;
- ☐ 11-15 anos;
- ☐ 16-20 anos;
- ☐ 21-25 anos;
- ☐ 26-30 anos;
- ☐ 31-36 anos;
- ☐ mais de 36 anos.

### \*3. Frequentou algum tipo de formação na Área das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação?

- ☐ Sim, Formação pós-graduada
- ☐ Sim, Formação Contínua
- ☐ Sim, Formação Inicial
- ☐ Não

### \*4. Nas suas aulas, utiliza o seu equipamento informático próprio com ligação à Internet?

- ☐ Sim
- ☐ Não

## web 2.0 nas aulas de português

**\*5. Nas suas aulas, recorre aos computadores disponíveis na escola com ligação à Internet?**

☐ Sim

☐ Não

**\*6. Na sua sala de aula existem computadores com acesso à internet?**

☐ Não

☐ Sim

Em caso de resposta afirmativa, indique o número de computadores:

**\*7. Utiliza ferramentas da Web 2.0 nas suas aulas de Língua Portuguesa?**

☐ Sim

☐ Não

**\*8. Qual é o seu nível de experiência com as seguintes ferramentas da Web 2.0?**

	1= Não conheço	2= Conheço mas não utilizo	3= Conheço e utilizo para fins pessoais	4= Conheço e utilizo na sala de aula
Aplicações colaborativas online (Google Docs, Basecamp, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de Livros digitais (Myebook, Issuu, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de sites (Wetpaint, Webnode, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção e partilha de vídeos (Youtube, Yahoo vídeos, Vuvox, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podcasting (Podomatic, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais (Hi5, Facebook, Twitter, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikis (Wikipedia, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## web 2.0 nas aulas de português

### \*9. Com que frequência utiliza as seguintes ferramentas da Web 2.0 nas suas aulas?

	Utilizo 1 vez ou outra ao longo do ano	Utilizo até 1 vez por mês	Utilizo até 1 vez por semana	Utilizo todos os dias
Aplicações colaborativas online (Google Docs, Basecamp, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de Livros digitais (Myebook, Issuu, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de sites (Wetpaint, Webnode, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção e partilha de vídeos (Youtube, Yahoo vídeos, Vuvox, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podcasting (Podomatic, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais (Hi5, Facebook, Twitter, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikis (Wikipedia, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### \*10. Descreva a última atividade da disciplina de Língua Portuguesa em que integrou ferramenta(s) da Web 2.0.

### \*11. Na sua opinião, quais são as potencialidades educativas da utilização de ferramentas da Web 2.0 nas aulas de Língua Portuguesa?

### \*12. Que dificuldades encontra no seu dia-a-dia na integração das ferramentas da Web 2.0 nas suas aulas de Língua Portuguesa?

## web 2.0 nas aulas de português

**\*13. Posicione-se relativamente a cada uma das seguintes afirmações. Assinale a opção que melhor demonstra a sua opinião**

	Sim	Não
Tenciono utilizar ferramentas da Web 2.0 nas minhas aulas durante o próximo ano letivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ferramentas da Web 2.0 são úteis às minhas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As vantagens da utilização das ferramentas da Web 2.0 nas aulas superam largamente as desvantagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei o suficiente para utilizar ferramentas da Web 2.0 nas minhas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me confortável na utilização de ferramentas da Web 2.0 nas minhas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A utilização de ferramentas da Web 2.0 é compatível com o meu estilo de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entendo que a utilização das ferramentas da Web 2.0 nas aulas me permite avaliar melhor os meus alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que a utilização das ferramentas da Web 2.0 nas aulas ajuda os meus alunos a aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus alunos gostam que eu lhes proponha atividades de sala de aula que envolvam a utilização de ferramentas da Web 2.0	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero que a utilização das ferramentas da Web 2.0 nas aulas melhora a satisfação dos meus com a disciplina de Língua Portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Julgo que a utilização das ferramentas da Web 2.0 nas aulas tem um impacto positivo nas notas dos meus alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus colegas de Língua Portuguesa têm as competências necessárias à utilização de ferramentas da Web 2.0 nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus colegas de Língua Portuguesa utilizam ferramentas da Web 2.0 nas suas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus colegas de Língua Portuguesa reconhecem as minhas competências em integrar ferramentas da Web 2.0 nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus colegas de Língua Portuguesa valorizam o meu trabalho de integração de ferramentas da Web2.0 nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**\*14. Na sua opinião, quais são as potencialidades educativas da utilização de ferramentas da Web 2.0 nas aulas de Língua Portuguesa?**

**\*15. Por que razão não integra ferramentas da Web 2.0 nas suas aulas de Língua Portuguesa?**

## web 2.0 nas aulas de português

**\*16. Posicione-se relativamente a cada uma das seguintes afirmações.**

	Sim	Não
Gostaria de utilizar ferramentas da Web 2.0 nas minhas aulas durante o próximo ano letivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ferramentas da Web 2.0 poderiam ser úteis às minhas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero que é fácil utilizar ferramentas da Web 2.0 nas minhas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei o suficiente para utilizar ferramentas da Web 2.0 nas minhas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A utilização de ferramentas da Web 2.0 é compatível com o meu estilo de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entendo que a utilização das ferramentas da Web 2.0 nas aulas me permitiria avaliar melhor os meus alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que a utilização das ferramentas da Web 2.0 nas aulas ajudaria os meus alunos a aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero que a utilização das ferramentas da Web 2.0 nas aulas melhora a satisfação dos meus com a disciplina de Língua Portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus alunos gostariam que eu lhes propusesse atividades de sala de aula que envolvessem a utilização de ferramentas da Web 2.0	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Julgo que a utilização das ferramentas da Web 2.0 nas aulas teria um impacto positivo nas notas dos meus alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus colegas de Língua Portuguesa têm as competências necessárias à utilização de ferramentas da Web 2.0 nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus colegas de Língua Portuguesa utilizam ferramentas da Web 2.0 nas suas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Muito obrigado pelas suas respostas!